UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

UN MODÈLE D'ENSEIGNEMENT DES ARTS VISUELS ET MÉDIATIQUES COMPRIS COMME UN TRAVAIL DE CRÉATION

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN ÉTUDES ET PRATIQUES DES ARTS

PAR

MARYSE GAGNÉ

AVRIL 2018

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse 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.10-2015). 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 tiens à exprimer toute ma gratitude envers mon directeur de recherche, M. Pierre Gosselin, qui m'a accompagnée tout au long de ce processus. Nos nombreux et féconds échanges dialogiques ont permis de tracer un chemin à travers ce qui semblait une forêt inextricable. Si j'avais à refaire ce parcours, c'est sans hésiter que je le ferais de nouveau à ses côtés. Je le remercie pour ses conseils, sa rigueur, sa disponibilité, sa présence, sa confiance.

Je remercie le professeur Jacques-Albert Wallot qui m'a amenée à croire qu'il était possible d'avoir du plaisir avec les adolescents en leur enseignant les arts plastiques. Son enseignement a marqué ma carrière de même que ma recherche doctorale. Il a marqué ma vie. Je suis reconnaissante envers mes collègues de l'école des arts visuels et médiatiques, Mona Trudel, Laurence Sylvestre, Francine Gagnon-Bourget, Moniques Richard, Christine Faucher ainsi que Pierre Gosselin pour leur support et leur confiance. Sans les conditions facilitantes qu'ils m'ont offertes, cette étude serait probablement toujours dans mes carnets.

Je remercie tous mes élèves du secondaire à qui j'ai enseigné pendant 20 ans. Ils m'ont beaucoup appris. Je remercie particulièrement les élèves de l'école Père-Marquette qui ont accepté de participer à cette recherche. J'adresse également des remerciements à mes étudiants de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) qui se destinent à l'enseignement des arts plastiques en milieu scolaire. Leurs questionnements et leur besoin de croire à la justesse de leur choix de carrière m'ont convaincue de la pertinence de cette étude et m'ont accompagnée tout au long du trajet.

Merci à l'UQAM pour la qualité de la formation de troisième cycle, pour les bourses reçues et pour les conditions particulières qui m'ont permis de mener cette recherche à terme. Merci également au Conseil de Recherche en Sciences Humaines du Canada pour le support financier octroyé.

Enfin, je tiens à exprimer toute ma gratitude aux personnes merveilleuses qui ont partagé ce cheminement avec moi au quotidien. Mon fils, Simon, avec qui j'ai partagé mes idées, mes doutes, mes peines et mes joies pendant toutes ces années. Ses constants encouragements ont été déterminants. Mon compagnon de vie et artiste, Jacques, pour sa complicité, son appui moral, sa présence. Nos croisements de subjectivités ont apporté une coloration particulière à cette recherche. Mes chers parents pour avoir toujours cru en moi et pour m'avoir insufflé le courage de me rendre jusqu'au bout de ce chemin.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES ix

LISTE DES TABLEAUX x

RÉSUMÉ xi

INTRODUCTION 1

PARTIE I

DÉLIMITATIONS DE LA RECHERCHE 5

CHAPITRE 1
PARAMÈTRES DE LA RECHERCHE 6

1.1 Problème de recherche 6

1.2 Objectif de recherche 13

1.3 Question et sous-questions de recherche 13

1.4 Pertinence de la recherche 13

1.5 Limites de la recherche 15

1.6 Le contexte disciplinaire, historique et idéologique de la pratique 15

1.6.1 Le contexte disciplinaire de la pratique 15

1.6.2 Le contexte socioculturel et socioéconomique de la pratique : École Père-Marquette, Commission scolaire de Montréal 16

1.6.3 Le contexte historique et idéologique de la pratique 17

CHAPITRE II
FAMILLES THÉORIQUES ET PRÉCISIONS CONCEPTUELLES 19

2.1 Familles théoriques 19

2.1.1 Psychologie humaniste 20

2.1.2 Pensée systémique 23

2.1.3 Théories du processus créateur 24

2.1.3.1 Démarche artistique et processus de création 25
2.1.3.2 Créativité et création 26
2.2 Quelques précisions conceptuelles 30
2.2.1 Le soi 30
2.2.2 L'actualisation de soi 33

CHAPITRE III
MÉTHODOLOGIE 37
3.1 Paradigme de recherche 37
3.2 Approches méthodologiques 38
3.2.1 Perspective heuristique 39
3.2.1.1 Définition de l'approche 39
3.2.1.2 Sources théoriques sur l'heuristique 39
3.2.1.3 Fonctionnement de l'approche 41
3.2.2 La systémique : une approche par modélisation 43
3.2.2.1 Définition de l'approche 43
3.2.2.2 Préceptes de l'approche systémique 45
3.2.2.3 Démarche et opérations de recherche 49
3.3 Deux formes que prendront les résultats de la recherche 52
3.4 Collecte des données 53
3.5 Traitement des données 54
3.5.1 Analyse thématique 54
3.5.2 Analyse en mode écriture 55
3.5.3 Le montage vidéo comme mode de traitement des données 56
3.5.4 Co-investissement dialogique 57
3.6 Déontologie 58

PARTIE II

RÉSULTATS DE LA RECHERCHE 59

CHAPITRE IV
UN MODÈLE D'ENSEIGNEMENT DES ARTS VISUELS ET MÉDIATIQUES COMPRIS COMME UN TRAVAIL DE CRÉATION : VERSION DISCURSIVE DU MODÈLE 61

4.1 Principe de relation : un travail de création se déployant sur un fond relationnel harmonieux 65

4.1.1 Des valeurs participant au développement d'un climat psychologique fécond en classe d'art 68

4.1.1.1 Congruence 69

4.1.1.2 Engagement 74

4.1.1.3 Confiance 76

4.1.2 Des croyances participant au développement d'un climat psychologique fécond en classe d'art 78

4.1.2.1 Reconnaissance de l'élève 79

4.1.2.2 Mission sociale de l'enseignement 80

4.1.3 Un environnement physique participant au développement d'un climat psychologique fécond en classe d'art 82

4.1.4 Les effets d'un climat psychologique fécond en classe d'art 92

4.2 Principe de respiration : un travail de création tirant parti de mouvements d'inspiration et d'expiration 96

4.2.1 La dynamique de respiration en enseignement 97

4.2.1.1 Décloisonnement 99

4.2.1.2 Reliance de l'élève au monde 100

4.2.1.3 Ouverture à la « vraie vie » 102

4.2.2 La dynamique de respiration en création 106

4.2.2.1 Mouvement intérieur-extérieur 107

4.2.2.2 Accueil des interférences 111

4.2.2.3 Micro et macro respiration 113

4.2.2.4 Quête de sens de l'enseignant-artiste 117
4.2.2.5 Entrées et sorties du système 118
4.3 Principe de création conjuguée : un travail de création faisant interagir deux processus créateurs distincts 126
4.3.1 Créer en faisant créer 130
4.3.2 Démarche de création conjuguée : exploration de la démarche de l'enseignant 130
4.3.2.1 Première phase de la démarche de création conjuguée : accueillir 132
4.3.2.2 Deuxième phase de la démarche de création conjuguée : définir 143
4.3.2.3 Troisième phase de la démarche de création conjuguée : développer 151
4.3.2.4 Quatrième phase de la démarche de création conjuguée : redonner 164
4.4 Les rôles de l'enseignant-artiste 171
4.4.1 L'accompagnateur 172
4.4.2 Le metteur en scène 178
4.4.3 Le designer 182
4.4.4 Le performeur 184
4.4.5 L'auteur 190
4.5 La rencontre entre l'élève et l'enseignant-artiste 195
4.5.1 L'intersubjectivité 196
4.5.2 L'altération créative 198
4.6 Les produits de l'enseignant-artiste 199
4.6.1 Les projets conceptualisés 200
4.6.2 Les projets performés 200
4.6.3 Les projets des élèves 201
4.6.4 Co-création de soi-même et de l'autre 201
4.7 Interpénétration des principes 203

CHAPITRE V
UN MODÈLE D'ENSEIGNEMENT DES ARTS VISUELS ET MÉDIATIQUES COMPRIS COMME UN TRAVAIL DE CRÉATION : VERSION VIDÉOGRAPHIQUE DU MODÈLE 205

5.1 Introduction au modèle vidéographique 205

5.1.1 Les composantes du modèle vidéographique 206

5.1.2 Les articulations principales du modèle 207

5.1.3 La portée synthétique de la version vidéographique du modèle 207

5.1.4 Le modèle vidéographique et les pratiques analytiques créatives 208

CONCLUSION 209

APPENDICE A
EXEMPLES DE SCHÉMAS TRANSITOIRES 218

APPENDICE B
FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT 219

APPENDICE C
DEMANDE D'APPROBATION ÉTHIQUE 222

APPENDICE D
CERTIFICAT D'ÉTHIQUE 223

RÉFÉRENCES 224

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
3.1	Interrelation et séquence des processus de recherche heuristique	40
3.2	Le paradigme systémique	44
4.1	Interpénétration des trois principes définissant un enseignement des arts visuels et médiatiques compris comme un travail de création	63
4.2	Modèle de la démarche de création conjuguée inspiré du modèle « Double Diamant » de Design Council (2005)	127
4.3	Paul Valéry « Ma formule de l'art »	132
4.4	Modèle de la démarche de création conjuguée de l'enseignant-artiste : phase 1 (temps 1)	136
4.5	Modèle de la démarche de création conjuguée de l'enseignant-artiste : phase 2 (temps 1)	145
4.6	Modèle de la démarche de création conjuguée de l'enseignant-artiste : phase 3 (temps 2)	155
4.7	Modèle de la démarche de création conjuguée de l'enseignant-artiste : phase 4 (temps 2)	167

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
2.1	Les dix principes humanistes de Rogers	21

RÉSUMÉ

L'objectif de la présente thèse est de poser le modèle d'un enseignement des arts visuels et médiatiques compris comme un travail de création. L'étude s'articule autour du concept d'enseignant-artiste, un professionnel faisant de son enseignement un travail de création. Elle postule que les schèmes de création initialement développés dans la pratique artistique peuvent être transposés dans la pratique de l'enseignement des arts; qu'elles soient orientées vers un projet artistique ou vers un projet pédagogique, les démarches de création présentent de nombreux traits communs.

Les résultats de l'étude laissent voir un modèle d'action dynamisé par trois principes généraux susceptibles de guider les praticiens souhaitant concilier leur « double identité » d'enseignant et d'artiste : le principe de « relation », le principe de « respiration » et le principe de « création conjuguée ». Alors que le principe de relation pose la toile de fond de ce type d'enseignement, le principe de respiration dévoile un enseignement dynamisé par des mouvements d'inspiration et d'expiration donnant sens à l'acte éducatif tandis que le principe de création conjuguée dépeint la rencontre de deux démarches de création singulières, celle de l'enseignant et celle de l'élève. Les résultats donnent également à voir que dans ce contexte, l'enseignant est un artiste pluridisciplinaire endossant de multiples rôles lorsqu'il « conçoit, performe et conduit » des situations pédagogiques en classe d'art. Les trois principes se posent comme des repères pour les praticiens en enseignement des arts dont le savoir-faire professionnel relève en grande partie de leur aptitude à converser avec chaque situation particulière rencontrée en classe. L'étude propose ainsi d'aborder l'enseignement des arts non pas comme une tâche répétitive qui bannirait l'inattendu, la surprise et les aléas, mais comme un travail de création accueillant tous ces éléments comme des atouts permettant de transformer le milieu et ses acteurs.

Le terrain de la pratique de l'enseignement des arts visuels et médiatiques a servi de point d'ancrage pour cette recherche. Méthodologiquement, la perspective d'ensemble est heuristique (Moustakas, 1968, 1990; Craig, 1978) et l'approche retenue est la modélisation systémique (Le Moigne, 2006). Des journaux de bord, des récits de pratique ainsi que des captations photo et vidéo réalisées dans une école secondaire publique de Montréal ont permis de collecter les données ayant servi à l'élaboration du modèle. Les résultats empruntent deux formes : un modèle discursif (la thèse écrite) et un film documentaire montrant tous deux un enseignement des arts visuels vécu comme un travail de création.

Mots-clés : Enseignant-artiste, didactique des arts, création, art d'enseigner, actualisation de soi, intersubjectivité, co-création, mètis, complexité, performance, conduite de classe

INTRODUCTION

Bien qu'officiellement l'enseignement des arts fasse partie de la grande famille des sciences de l'éducation, cette recherche soutient qu'il est possible, et même souhaitable de vivre plutôt son enseignement comme un travail de création. Plusieurs auteurs (Bonin, 2007; Eisner, 1989; Gingras-Audet, 1983; Gosselin, 2005; Nikoltsos, 2000; Théberge, 1990) ont posé cette option comme possible, mais il n'y a pas de modèles explicites montrant comment un tel enseignement peut se traduire dans la pratique[1]. C'est ce que cette recherche se propose de faire en proposant un modèle d'enseignement des arts visuels et médiatiques vécu comme un travail de création.

Cette étude est présentée en deux parties et en cinq chapitres. La première partie délimite la recherche. Elle comporte trois chapitres portant sur les paramètres de la recherche, ses familles théoriques et sa méthodologie. La deuxième partie pose les résultats de cette thèse-intervention. Elle comporte deux chapitres posant la modélisation proprement dite, d'abord dans une version discursive et ensuite dans une version vidéographique.

Le premier chapitre présente le problème à l'origine de cette étude, en soulignant un profond malaise identitaire vécu par plusieurs enseignants qui se sentent divisés par leur appartenance au domaine de la création artistique et leur appartenance à la profession enseignante (Bonin, 2007). Ces enseignants ayant vécu, par la création, une certaine forme d'actualisation de soi (Gosselin, 2000) croient devoir l'abandonner au profit de leur travail d'enseignement. Cette étude montre que

[1] À l'exception du modèle de la pédagogie de la situation de Gisèle Barret qui possède une certaine parenté avec le modèle présenté dans cette étude. Par contre, ce modèle n'est pas axé sur l'enseignement des arts mais sur l'enseignement en général.

l'enseignant en arts[2] n'a pas à faire le deuil de la création; il existe des voies de réalisation personnelle dans la pratique éducative et il apparait possible de concilier une double identité d'artiste et d'enseignant en endossant une identité unifiée d'« enseignant-artiste ». Le chapitre un précise en outre les objectifs, les questions, la pertinence, les limites et le contexte spécifique de la recherche.

Le deuxième chapitre présente les familles théoriques et quelques précisions conceptuelles. Il importe de souligner que la théorie n'est pas présentée dans un cadre théorique classique dans cette étude; elle est introduite, de prime abord, dans cette section du deuxième chapitre nommée familles théoriques, puis, elle est convoquée en différents lieux dans le texte; en accord avec la pensée systémique qui a guidé cette recherche, la théorie apparait principalement là où la pertinence l'appelle.

Le troisième chapitre présente la méthodologie de la recherche. La pratique de l'enseignement des arts visuels au secondaire constitue le terreau de cette étude. Dans cette optique, cette recherche réinvestit des savoirs produits dans la pratique. Méthodologiquement, la perspective d'ensemble est heuristique (Craig, 1978; Moustakas, 1968, 1990) et l'approche retenue est la modélisation systémique (Le Moigne, 2006). Des journaux de bord, des récits de pratique ainsi que des captations photo et vidéo réalisées dans une école secondaire publique de Montréal ont permis de collecter les données ayant servi à l'élaboration du modèle. Le traitement des données s'est fait par l'analyse thématique (Archambault et Paillé, 1996), par l'analyse en mode écriture (Paillé et Mucchielli, 2012) et par construction, c'est-à-dire par modélisation théorique et par montage vidéo. Des allers et retours entre la théorie et la pratique de l'enseignement des arts visuels au niveau secondaire ont permis de révéler les principaux traits d'un enseignement des arts vécu comme un

---

[2] Lorsqu'il sera question de l'enseignant en arts dans cette étude, il sera toujours question plus spécifiquement de l'enseignant en arts visuels et/ou médiatiques.

travail de création. Une section sur l'aspect déontologique de la recherche clôt le chapitre trois.

Le quatrième chapitre laisse voir la version discursive de ce modèle de pratique[3] susceptible de guider les enseignants souhaitant vivre leur enseignement comme un travail de création. Ce modèle est dynamisé par trois principes généraux; le principe de « relation », le principe de « respiration » et le principe de « création conjuguée ». Alors que le principe de relation pose la toile de fond de ce type d'enseignement, le principe de respiration dévoile un enseignement dynamisé par des mouvements d'inspiration et d'expiration qui donnent sens à l'acte éducatif, tandis que le principe de création conjuguée dépeint la rencontre de deux démarches de création singulières, celle de l'enseignant et celle de l'élève. L'enseignement des arts peut être un travail de création lorsqu'il est approché dans toute sa complexité; ces trois principes généraux définissent une dynamique rendant cette complexité intelligible; ils épousent les réalités mouvantes de la classe et se posent comme les traits principaux du modèle présenté. Dans ce quatrième chapitre, le théorique est à nouveau convoqué pour participer à l'articulation de chacun des trois principes. Trois familles théoriques contribuent ainsi principalement à cette représentation : les théories du processus créateur en art (Anzieu, 1981; Gosselin, 1993; Gosselin *et al.*, 2014; Gosselin, Potvin, Gingras et Murphy, 1998; Laurier, 2003; Lemonchois, 2003; Mace et Ward, 2002; Marpeau, 2013; Maslow, 1968/1972; Valéry, 1957-1961, 1957b, 1960), la psychologie humaniste (Maslow, 1954/2013, 1968/1972; Rogers, 1961/2005, 1969/2013, 1984) et la pensée systémique (Durand, 2006; Le Moigne, 2006; Morin, 1994, 1999, 2005; Rosnay, 1975). Enfin, les résultats donnent également à voir que dans ce contexte, l'enseignant est un artiste pluridisciplinaire endossant de multiples

[3] Cette recherche propose des « invariants pédagogiques » (Freinet, 1964), des pistes d'actions plutôt que des actions précises à faire dans telle ou telle situation puisque les situations éducatives ne sont jamais intégralement reproductibles.

rôles lorsqu'il « conçoit, performe et conduit » des situations pédagogiques en classe d'art.

Le cinquième chapitre introduit la version vidéographique du modèle. Cette représentation emprunte le langage vidéo pour évoquer, de manière artistique, un enseignement vécu comme un travail de création. Ce dernier chapitre présente d'abord les différentes composantes et articulations du modèle vidéographique. Il souligne ensuite sa portée synthétique de même que sa contribution singulière aux pratiques analytiques créatives (Richardson, 2000). En empruntant une démarche familière à l'artiste, cette thèse montre que la recherche peut également être une démarche de création.

PREMIÈRE PARTIE

DÉLIMITATIONS DE LA RECHERCHE

CHAPITRE I

PARAMÈTRES DE LA RECHERCHE

1.1 Problème de recherche et contexte

Le constat à l'origine de cette recherche prend naissance en deux lieux : il prend naissance, d'une part, dans mon histoire personnelle en tant qu'enseignante en milieu scolaire de niveau secondaire dans des écoles publiques de Montréal pendant 20 ans; il prend naissance, d'autre part, dans mon expérience de didacticienne engagée dans la formation des maîtres d'art. Comme professeure à la formation des maîtres, j'ai pu discerner chez les futurs enseignants en arts visuels un questionnement difficile et complexe concernant leur identité professionnelle. Sommes-nous des enseignants ou des artistes ? Ce questionnement, je le connais de l'intérieur pour l'avoir vécu comme enseignante au secondaire, alors que je cherchais à concilier une pratique artistique avec une pratique de l'enseignement des arts sans y parvenir de façon satisfaisante. Je me suis demandé si je pourrais un jour être heureuse dans l'enseignement des arts, consciente du sacrifice que je croyais devoir faire de la création. Ce questionnement m'a longtemps habitée et je crois pouvoir y répondre aujourd'hui. Je suis convaincue que l'enseignement et la création peuvent se rejoindre et que les identités de créateur et d'enseignant peuvent se conjuguer, pour le plus grand bien des élèves et du milieu, mais aussi pour le plus grand bien de l'enseignant en arts.

Pendant mes études en arts plastiques, je me suis complètement investie dans la création. Je me suis identifiée à un mode de vie, à un rythme, à une profondeur de pensée, à un dialogue d'un type particulier avec le monde. Cet amalgame de réflexions et d'actions sur la matière, ce dialogue constant entre matérialité et intériorité me permettait d'appréhender le monde avec tout mon être. Avec la matière, je touchais des structures de compréhension du monde et de moi-même d'une densité difficilement atteignable autrement. À certains moments, le réel semblait abolir la distance entre la matière et ma personne; j'avais l'impression de fusionner avec celle-ci au point d'en oublier même qui j'étais. Je vivais des états contradictoires oscillant entre frustration et jubilation. À certains moments, j'avais de la difficulté à saisir cette réalité complexe, alors qu'à d'autres moments, j'avais le sentiment de résoudre une énigme. L'expérience de la création, en définitive, m'a entrouvert une porte sur un monde vaste, complexe et fourmillant de possibilités, de surprises, de découvertes. Ce monde, je souhaitais passionnément l'explorer.

Lorsque j'ai débuté les cours de pédagogie, et que plus tard j'ai commencé à enseigner, je sentais que je m'éloignais de ma passion, la création artistique. J'aimais œuvrer auprès des adolescents, mais je n'arrivais pas, de façon satisfaisante, à poursuivre une production artistique personnelle en parallèle. Il me fallait utiliser mes ressources pour concevoir des projets pédagogiques et pour faire en sorte que des jeunes s'y investissent. Il me fallait mettre mes pensées en mode « projets d'arts plastiques pour adolescents ». J'avais de la difficulté à me centrer à la fois sur des projets pour mes élèves et sur des projets personnels de création. Il m'apparaissait difficile de mener de front la pratique d'enseignement et la pratique artistique. J'avais choisi l'enseignement, j'estimais que je devais me consacrer à cette carrière, mais ce n'était pas sans regret que je délaissais la pratique artistique.

Pendant mes premières années d'enseignement, j'étais plutôt en mode « survie », tentant à la fois de me familiariser avec les élèves, le milieu scolaire, les programmes

d'enseignement, etc. Un jour, j'ai réalisé que la création de projets pédagogiques était devenue « naturelle » pour moi. Il m'arrivait de plus en plus souvent de réinvestir des évènements, des objets trouvés au hasard de mes déambulations dans la ville, à la campagne ou sur l'Internet, enfin, de réinvestir des expériences de vie dans mes projets pédagogiques. Je me rendais compte que j'étais complètement habitée par ces projets.

Dans le cadre de mes études de maîtrise en arts visuels et médiatiques[4], j'ai suivi un séminaire de création en éducation où il nous était demandé d'étudier différents modèles théoriques et concepts en lien avec la démarche de création. Il fallait nous situer, comme artiste, à l'intérieur de ces différentes théories, le but étant de comprendre la démarche de création à travers notre expérience personnelle du phénomène. J'ai réalisé que je devais constamment me questionner : projets personnels ou pédagogiques ? Démarche d'enseignante ou démarche d'artiste ? J'ai alors réalisé que ma démarche de création, qu'elle soit orientée vers un projet artistique ou vers un projet pédagogique, tirait parti d'un même processus interne. Il m'est apparu que j'avais pour une bonne part réussi à transférer mes schèmes de création artistique dans ma création pédagogique. J'ai réalisé que je ne me sentais plus en deuil de la création, non pas parce que j'y avais renoncé, mais peut-être parce que je créais encore; cette fois, d'une autre façon. Je créais des projets pour et avec mes élèves. Mes analyses réflexives m'ont permis de comprendre que j'avais réussi à construire un pont entre l'enseignement et la création.

Toutes les personnes formées en arts et se destinant à l'enseignement passent par une double formation : formation artistique ou disciplinaire et formation pédagogique. La difficulté à établir des liens entre discipline artistique et enseignement des arts est souvent évoquée dans la recherche en enseignement des arts. À cet effet, Bonin

---

[4] Maîtrise en arts visuels et médiatiques, concentration éducation, UQAM.

(2007) souligne que cette formation « à double entrée » ne favorise pas une construction identitaire unifiée. La problématique identitaire de l'enseignant en arts soulèverait principalement trois types de difficultés : « la difficulté à se définir, la difficulté exacerbée de concilier les processus de différenciation et d'identification, et la difficulté de concilier la pratique de la discipline et l'enseignement de cette discipline » (Bonin, 2007, p. 15). Duval (2011) est également d'avis que la nécessaire transposition de l'identité artistique en identité enseignante représente une difficulté et une source de tension pour l'enseignant en arts. Or, le développement d'une identité professionnelle solide, peu favorisé par cette formation disciplinaire duelle (Duval, 2011) des enseignants en arts, semble fondamental pour la conduite éducative de l'enseignant, notamment parce qu'il est relié à sa « volonté de se mesurer aux courants pédagogiques et à sa capacité d'innover dans sa pratique éducative[5] » (Bonin, 2007, p. 5). Cette double identité disciplinaire et enseignante doit trouver un mode de conciliation et c'est ce que propose cette étude en montrant comment le travail d'enseignement peut être un travail de création[6].

Gosselin (2000) considère que la formation disciplinaire doit occuper une place importante dans le curriculum du futur enseignant, notamment parce que la création permet, en mobilisant toutes les ressources de la personne, de développer un mode d'actualisation de soi[7]. Le terme « actualisation » a été proposé par Rogers pour

---

[5] Dans cette thèse, le soulignement de certaines lettres des citations a pour fonction d'indiquer au lecteur les minimes modifications apportées à la citation originale, le but étant d'adapter la forme de la citation au paragraphe dans lequel elle est insérée. Ces soulignements ont été effectués par l'auteure de la recherche.

[6] Le mode de conciliation dont il est question dans cette étude rejoint le mode ou profil associatif de canalisation proposé par Bonin (2007).

[7] Dans plusieurs de ses écrits, Gosselin pose la création comme un mode d'actualisation de la personne. Cette idée est centrale notamment dans sa thèse doctorale (Gosselin, 1993).

définir une tendance humaine fondamentale qui est l'épanouissement des potentialités de l'individu[8].

Ce mode d'actualisation, auparavant procuré par la création artistique, semblait absent de mon travail d'enseignement et créait chez moi un sentiment de division, de deuil. Comme l'artiste, j'avais l'impression de rompre avec quelque chose (Bertrand, 1985), j'avais le triste sentiment, tout au début de ma carrière, que je quittais prématurément la création. Le manque de temps pour la création personnelle est ainsi souvent ressenti comme une rupture pour plusieurs enseignants qui avaient trouvé un certain épanouissement personnel dans la création artistique.

Une fois sur le marché du travail, certains enseignants tentent de combler leur besoin de pratique artistique en essayant de maintenir celle-ci en sus de l'enseignement. C'est une option valable, mais rarement possible. Il est difficile de mener de pair ces deux carrières très exigeantes. Une enquête menée par Lemerise (1980) auprès de trois cent vingt-cinq enseignants en arts montre que parmi eux, seulement la moitié ont une production artistique personnelle et seulement le quart exposent leurs œuvres. Dès 1990, lors d'un colloque ayant eu lieu à l'UQAM (*Un colloque-Deux grands enjeux/L'enseignement de l'art et les nouveaux médias - La notion d'artiste-enseignant*), Théberge (1990) interroge la pertinence « de considérer l'éducateur en arts plastiques [...] du Québec comme un professionnel pouvant assumer la double carrière d'enseignant spécialisé et d'artiste créateur. » (p. 54) Le concept d'artiste enseignant, qui consiste précisément à poursuivre de front le travail d'enseignement et le travail de création personnelle, bien que défendu théoriquement, « semble constituer une réalité plutôt déficiente » (Théberge, 1989, p. 114).

---

[8] Le concept d'actualisation personnelle sera développé au chapitre II.

Dans la foulée de ces questionnements sur la double identité des enseignants en arts visuels, certains auteurs (Eisner, 1989; Gosselin, 2005; Théberge, 1990) ont proposé la notion alternative d'enseignant-artiste. L'enseignant-artiste, comme l'artiste-enseignant, ne délaisse pas la création, mais chez lui, c'est l'enseignement qui devient travail de création. À cet effet, Eisner (1989) est convaincu que tous les enseignants devraient être artistes; « ils devraient être des artistes pratiquants dans l'art d'enseigner l'art » (p. 7). Théberge (1990) est également de cet avis lorsqu'il affirme que « renoncer à une carrière d'artiste professionnel ne doit quand même pas induire que le spécialiste des arts plastiques devienne un enseignant fonctionnaire ou un gestionnaire du programme » (p. 59). L'auteur pose que « l'enseignement des arts est aussi un art avec tout ce que cela implique de connaissances, de sensibilité réceptive, d'imagination créatrice et d'improvisation intuitive » (p. 59). Gosselin (2005) partage cette position et considère que l'enseignant en arts visuels peut transférer ses schèmes de création dans sa pratique pédagogique. Gingras-Audet (1983), pour sa part, croit que la tâche d'enseignant peut être perçue comme une activité créatrice, et que le seul fait d'enseigner constitue pour l'enseignant une occasion privilégiée d'exercer sa créativité. Nikoltsos (2000) renchérit et soutient que dans les universités, l'éducation est considérée comme une science, mais les enseignants eux-mêmes tendraient plutôt à considérer leur pratique comme une activité artistique. Elle croit que si l'enseignement est sensible, intelligent et créatif, il peut atteindre le statut d'art. L'auteure ajoute que la dimension artistique dans l'enseignement des arts visuels apporte un climat d'exploration, de prise de risques, de découverte et de jeu. Enfin, la thèse de Bonin (2007) laisse voir que parmi les enseignants qui persistent en enseignement des arts visuels, bon nombre ont canalisé leur potentiel de création artistique dans la création pédagogique.

Ces conceptions de l'enseignement posent donc la croyance que l'enseignement des arts peut prendre la forme d'un travail de création, mais il ne semble pas y avoir de modèles concrets, issus de la pratique, qui traduisent précisément cette conception.

Lorsque dans cette étude il est question de démarche de création pédagogique, il est d'abord question de conception et de planification de projets un peu comme on conçoit des œuvres, puis de les vivre ou de les conduire en classe comme on vit une performance artistique. Le but de cette recherche est de représenter un processus de création et de conduite de projets pédagogiques pour comprendre et formuler un modèle de pratique d'enseignement des arts possiblement transférable, en partie du moins, dans d'autres enseignements des arts et ainsi, favoriser la récurrence de situations optimales où l'enseignant a le sentiment et la satisfaction de vivre son enseignement comme un travail de création. Pour ce faire, l'auteure de cette thèse a investigué sa pratique personnelle de l'enseignement des arts au niveau secondaire pour en dégager ce modèle de pratique.

Depuis le début des années 1990, plusieurs chercheurs en éducation, inspirés du modèle du praticien réflexif (Schön, 1983/1994), soutiennent que la réflexion sur l'action peut fournir des occasions de développement professionnel (Anadòn, 2004). Deux grands principes sous-tendent ces approches de la recherche en éducation : le premier stipule que la réalité éducative est caractérisée par la complexité et le deuxième pose l'enseignant comme un acteur social créateur de significations (Anadòn, 2004). Dans cette optique, la présente recherche vise un réinvestissement des savoirs produits dans la pratique. Elle veut montrer comment une conception de l'enseignement comme travail de création peut se vivre dans la réalité, et ce, à partir de l'expérience concrète de l'enseignement des arts visuels en milieu secondaire. Selon Bonin (2007)

> la difficulté de concilier la pratique de la discipline et son enseignement semble davantage préoccupante lors de l'exercice de la pratique professionnelle, là où les liens entre le champ disciplinaire et l'enseignement de la discipline ne semblent pas s'opérer aisément, qu'il s'agisse de faire cohabiter deux pratiques professionnelles distinctes ou de faire interagir des valeurs et des expertises développées dans l'une et l'autre des sphères de formation ou d'activités professionnelles. (p. 16)

C'est précisément cette question que cette étude se propose d'éclairer, en soulignant les liens qui existent entre l'art et l'enseignement des arts, en montrant comment l'un peut nourrir l'autre et réciproquement, de façon à ce que l'enseignement devienne, pour l'enseignant en arts, un travail de création et que son identité professionnelle s'unifie par l'identité de l'enseignant-artiste.

1.2 Objectif de recherche

L'objectif de la présente thèse est de poser une représentation d'une pratique en enseignement des arts visuels et médiatiques comme un travail de création.

1.3 Question et sous-questions de recherche

Question de recherche
Quels sont les principaux traits permettant de définir l'enseignement des arts comme un travail de création ?

Sous questions de recherche
Quels sont les principes qui dynamisent un enseignement des arts compris comme un travail de création ?
Quels sont les rôles de l'enseignant-artiste lorsqu'il conduit ses situations pédagogiques en classe ?

1.4 Pertinence de la recherche

Le besoin de créer ressenti par l'enseignant en arts peut être comblé par le fait de vivre son travail d'enseignement comme un travail de création. La démarche de création, qu'elle soit orientée vers un projet personnel artistique ou vers un projet

pédagogique, tire parti d'un processus interne semblable pour peu qu'elle transcende les différentes contraintes du milieu, car l'essentiel du travail de création peut s'actualiser par et dans l'enseignement des arts. Selon Bonin (2007), « le futur enseignant en art éprouve parfois un tiraillement, un sentiment de division et hésite entre l'identification au milieu artistique et l'identification au milieu scolaire » (p. 7). Il semble qu'un modèle posant une vision de l'enseignement des arts visuels en tant que travail de création puisse atténuer un tel tiraillement en faisant se croiser ces cheminements qu'on a tendance à voir comme parallèles.

Selon Clark et Peterson (1986), le travail d'enseignement met à contribution trois types de pensées : des pensées relatives à la planification, des pensées relatives aux interactions en classe et des pensées relatives aux théories et croyances. Selon Gosselin (1993), « les enseignants ont continuellement à prendre des décisions. Ils ont des théories et des systèmes de croyances qui influencent leurs perceptions, leurs plans, leurs décisions et leurs actions » (p. 38). Les théories et croyances orientent les actions des enseignants. À la formation des maîtres, l'introduction d'une étude sur l'enseignement des arts comme un travail de création est susceptible d'amener les futurs enseignants à se donner de nouveaux schèmes mentaux, c'est-à-dire le schème mental d'un enseignement compris comme un travail de création. En plus de favoriser une créativité accrue dans le travail d'enseignement, de tels schèmes mentaux peuvent permettre l'épanouissement des potentialités de la personne de l'enseignant. Sachant le défi de taille que comporte l'intégration dans la carrière enseignante, une étude dévoilant la possibilité de vivre son enseignement comme un travail de création peut certainement concourir à assouvir l'artiste qui se sent enfoui dans l'enseignant. Ce dernier, sachant qu'il pourra bientôt concilier sa double identité, pourra plus facilement se familiariser à sa nouvelle carrière. Cette recherche rejoint ainsi un enjeu ontogénique (Van der Maren, 1995, 1999) en contribuant au renouvèlement des pratiques en enseignement des arts plastiques et médiatiques et à la formation initiale ou continue des enseignants.

1.5 Limites de la recherche

Par cette étude, je propose un modèle tout en étant consciente que d'autres modèles demeurent possibles. Il y aurait certainement plusieurs réponses à la question posée; je me suis résolue à offrir celle-ci, sachant que d'autres chercheurs pourront enrichir le sujet en proposant des réponses complémentaires à cette question.

1.6 Le contexte disciplinaire, historique et idéologique de la pratique

1.6.1 Le contexte disciplinaire de la pratique

Cette recherche s'inscrit dans une perspective didactique, entendue comme une « discipline éducationnelle dont l'objet est la synthèse des composantes et des relations SOMA[9] au sein d'une situation pédagogique » (Legendre, 1993, p. 357). Selon Duplessis (2008), la didactique s'intéresse aux interactions à l'œuvre dans le triangle didactique[10], présenté comme une structure systémique nommée également système didactique. Le triangle didactique implique trois constituants qui interagissent entre eux dans toute situation d'enseignement; le savoir, l'enseignant et l'élève. Cet auteur considère que trois axes caractérisent le point de vue adopté pour interroger le rapport au savoir privilégié dans une situation didactique; l'axe épistémologique (axe savoir-enseignant), l'axe praxéologique (axe enseignant-élève) et l'axe psychologique (axe élève-savoir). La présente recherche se situe dans l'axe psychologique en présentant l'enseignant comme

---

[9] Le SOMA réfère au sujet (l'élève), à l'objet (les finalités de l'éducation), au milieu (le contexte) et à l'agent (l'enseignant ou autre intervenant).

[10] Le triangle didactique, proposé par Yves Chevallard en 1985, se différencie du triangle pédagogique de Houssaye (1988) : tous deux s'intéressent au jeu entre les trois pôles (le savoir, le professeur et l'élève), mais alors que le triangle pédagogique dévoile des relations biunivoques, le triangle didactique se démarque en montrant la relation didactique comme un système dont les différentes interactions caractérisent des points de vue particuliers quant au rapport au savoir définis par trois axes.

un médiateur pédagogique privilégiant des situations didactiques ayant un fort potentiel d'appropriation par les élèves; l'enseignant incite ses élèves à jouer un rôle actif dans l'appropriation des savoirs.

Par ailleurs, selon Gaillot (2012), la didactique des arts plastiques se distingue d'une didactique générale historiquement normée. Selon cet auteur, la didactique des arts plastiques doit absolument prendre en compte « le paradoxal du non totalement normable : l'affectif, l'intuitif, l'inouï, le pluriel et le fluctuant, bref, l'immédiateté de l'instant » (p. 46-47). Il souligne également le fait qu'une didactique des arts plastiques doit prendre en compte « la précarité et l'inévidence de ce qui se rapporte à l'art ». Cette didactique, Gaillot la qualifie de « métadidactique ». Cette étude se reconnaît dans cette proposition.

1.6.2 Le contexte socioculturel et socioéconomique de la pratique : École Père-Marquette, Commission scolaire de Montréal

Dans le cadre de cette recherche, les données ont été récoltées à l'École secondaire Père-Marquette, une école publique de niveau secondaire de la région de Montréal située dans l'arrondissement de Rosemont-La Petite Patrie. Dans cette école, une formation de premier et de deuxième cycle est offerte à des jeunes dont l'âge varie entre 12 et 17 ans. L'école compte plus ou moins 1000 élèves et 80 enseignants.

À l'instar de la société québécoise dans son ensemble, l'une des particularités de l'École Père-Marquette a trait aux disparités importantes existant entre les élèves : d'une part on y offre, depuis 2012, un programme d'études internationales et d'autre part on y accueille des élèves n'ayant pas terminé leur scolarité de l'ordre d'enseignement primaire. On y accueille aussi des élèves ayant des troubles d'attention et des troubles de comportement, des élèves atteints du trouble du spectre autistique, etc. Certains des élèves de cette école proviennent de milieux défavorisés, alors que d'autres font partie de la nouvelle classe moyenne typique du quartier. Tous

ces élèves sont susceptibles d'être intégrés dans les classes régulières. Les enseignants doivent composer avec des groupes qui reflètent, la plupart du temps, cette particularité.

J'ai enseigné dans cette école pendant quinze ans, soit de 1999 à 2014. En 2001, j'ai contribué à mettre sur pied un programme optionnel d'arts médiatiques qui se démarquait principalement par l'ajout de technologies dans les cours d'arts plastiques. Les élèves qui choisissaient cette discipline avaient accès à des ordinateurs, des caméras photo et vidéo, des numériseurs, etc. Comme le cours était optionnel, j'ai eu le privilège d'enseigner aux mêmes élèves à quelques reprises au cours de leur parcours scolaire. Chaque année, ma tâche comportait en moyenne six groupes de la première à la cinquième année du cours secondaire que je rencontrais en moyenne deux fois par semaine, à raison de soixante-quinze minutes à chaque fois. Les données qui ont nourri la présente recherche ont été collectées entre 2008 et 2014. Pour les besoins de la recherche, quelques récits de pratique ont néanmoins été écrits ultérieurement.

1.6.3 Le contexte historique et idéologique de la pratique

La pratique investiguée dans le cadre de cette étude s'inscrit dans le contexte de la réforme de l'enseignement au Québec implantée officiellement en septembre 2004 au niveau secondaire. La mission de ce programme est orientée vers trois axes : l'instruction, la socialisation et la qualification. Il propose une approche de développement de compétences appliquées au champ disciplinaire, et de compétences dites « transversales » consistant à exploiter de l'information, résoudre des problèmes ou se donner des méthodes de travail efficaces. Les activités d'apprentissage sont organisées autour de domaines généraux de formation rejoignant les grands axes de l'activité citoyenne : éducation aux médias, santé et bien-être, environnement et consommation, orientation et entrepreneuriat, vivre-ensemble et citoyenneté. Ses

visées sont, entre autres, d'améliorer la qualité des apprentissages, de favoriser la réussite pour tous en accordant une attention particulière à chaque élève, notamment par la différenciation pédagogique et par la diversification des parcours scolaires et de rehausser le niveau culturel des programmes d'études, etc. L'un des postulats de ce programme de formation est l'éducabilité des élèves prenant la forme d'une croyance selon laquelle chaque enfant est capable d'apprendre et de réussir. La conception de l'enseignement s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste situant l'élève au cœur de ses apprentissages. L'enseignant est ainsi un guide qui accompagne l'élève dans la construction de ses savoirs plutôt qu'un simple transmetteur de connaissances.

CHAPITRE II

FAMILLES THÉORIQUES ET PRÉCISIONS CONCEPTUELLES

2.1 Familles théoriques

Le présent chapitre parle de familles théoriques plutôt que de cadre théorique parce que cette recherche a adopté une perspective heuristique d'ensemble et, dans cet esprit, les théories ont accompagné la réflexion tout au long de la recherche plutôt que d'imposer des catégories préalables pour la modélisation. En ce sens, les grands traits ayant permis de dépeindre l'enseignement des arts comme un travail de création n'ont pas tant émergé des théories que du travail sur le terrain et de l'analyse des données collectées tout au long de la recherche. La recherche convoque néanmoins trois familles théoriques : la psychologie humaniste, la pensée systémique et les théories sur la création[11]. Chacun de ces axes théoriques a nourri la réflexion et se répercute sur un principe en particulier.

Tel que mentionné précédemment, dans cette étude, la théorie n'est pas concentrée en un seul lieu; le présent chapitre ne constitue qu'une introduction aux familles théoriques ayant nourri la réflexion tout au long de la recherche; en accord avec la pensée systémique, la théorie apparait, dans l'ensemble de cette thèse, là où la pertinence l'appelle. Enfin, d'autres théories se sont greffées à ces trois familles

---

[11] Il importe de souligner que la construction de la matrice théorique comporte une certaine parenté avec celle élaborée par Gosselin (1993), les références qu'il a lui-même utilisées pour sa thèse demeurant encore aujourd'hui des plus pertinentes pour expliciter ce modèle.

principales et ont contribué à enrichir la réflexion globale : théories sociologiques, psychanalytiques, philosophiques, théories sur l'éducation, etc.

2.1.1 Psychologie humaniste

Le courant de pensée humaniste est apparu au XV^{e} siècle avec Pic de la Mirandole qui croyait en la dignité humaine et qui postulait que l'homme a la faculté de se donner la forme qu'il choisit (Bokova, 2014). Cette croyance est toujours au cœur de l'humanisme et fait partie de la mission éducative mondiale actuelle. Au Québec, le programme de formation de l'école québécoise s'inscrit dans cette perspective en défendant « l'égalité des chances pour la réussite du plus grand nombre » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003).

La psychologie humaniste s'intéresse au développement naturel de la personnalité et à l'actualisation de la personne. En tant qu'approche holistique tentant de comprendre la complexité humaine de façon globale, la psychologie humaniste est une psychologie systémique. Le champ de la psychologie humaniste a naturellement adopté l'approche systémique qui lui a procuré les outils méthodologiques permettant de comprendre la complexité de la personne. De plus, la psychologie humaniste et la pensée systémique partagent toutes deux la croyance selon laquelle les systèmes sont influencés par les projets ou les tendances qu'ils poursuivent. La psychologie humaniste croit, à cet effet, que la personne humaine est habitée par une tendance à l'actualisation.

La psychologie humaniste qui nourrit la présente étude s'appuie, pour une large part, aux études de Rogers (1961/2005, 1969/2013, 1984) qui propose les éléments de la psychologie centrée sur la personne. Elle s'appuie également aux théories de Maslow (1954/2013, 1968/1972), dont les études sont orientées vers le développement de soi et qui postule que c'est par les expériences de la vie que l'identité se construit.

Les études de Rogers présentent une vision positive de l'être humain perçu comme fondamentalement bon. La psychologie humaniste considère que la personne possède un besoin inné de croissance et qu'il importe de créer des environnements pour faciliter celle-ci. L'un de ses postulats pose que « l'apprentissage doit être expérientiel, signifiant et non dirigé, ce qui suppose, d'une part, un processus de découverte par le sujet lui-même et, d'autre part, une confiance dans ses possibilités d'autodirection » (Pourtois et Desmet, 2002, p. 126). La vision de Rogers (1969/2013) sur l'enseignement repose sur son expérience de praticien et se traduit par dix principes.

Tableau 2.1

Les dix principes humanistes de Rogers (1969/2013, p. 218-224)

- Les êtres humains ont une capacité naturelle d'apprendre
- Un apprentissage valable a lieu lorsque son objet est perçu par l'étudiant comme ayant un rapport avec ses projets personnels
- L'apprentissage qui implique un changement dans l'organisation du moi, ou dans la perception du moi, est perçu comme menaçant, et on tend à y résister
- Ces apprentissages qui sont menaçants pour le moi sont plus facilement perçus et assimilés lorsque les menaces extérieures sont réduites au minimum
- Lorsque la menace contre le moi est faible, l'expérience peut être perçue dans ses nuances et l'apprentissage peut avoir lieu
- On apprend beaucoup et valablement dans l'action
- L'apprentissage est facilité lorsque l'étudiant détient une part de responsabilité dans la méthode
- Un enseignement autodéterminé qui engage la personne tout entière – avec ses sentiments autant qu'avec son intelligence – est celui qui pénètre le plus profondément et qui est retenu le plus longtemps
- L'indépendance d'esprit, la créativité, la confiance en soi sont facilitées lorsque l'auto-critique et l'auto-évaluation sont considérées comme fondamentales et que l'évaluation par autrui est vue comme secondaire
- Dans le monde d'aujourd'hui, l'apprentissage le plus utile socialement, c'est l'apprentissage des processus d'apprentissage, c'est aussi d'apprendre à rester toujours ouvert à sa propre expérience et à intégrer en soi le processus même du changement

Dans cette optique, le rôle de l'enseignant est celui d'un facilitateur créant les conditions favorables en instaurant dans sa classe un climat de confiance et de respect tout en étant habité par la croyance que ses élèves ont le pouvoir de développer toutes leurs potentialités. Il est authentique et congruent, en ce sens qu'il est lui-même et qu'il partage ses pensées et sentiments au groupe. Il manifeste aussi une compréhension empathique, il est attentif aux paroles de ses élèves et également à leurs sentiments et émotions. Rohart (1992) croit que

> l'élève qui a affaire à un professeur s'inspirant de l'attitude *rogérienne* est généralement moins agressif et moins défensif; il adopte une attitude plus constructive et de plus grande collaboration avec son professeur; il est plus ouvert à autrui; il est plus disponible à l'égard de ses propres expériences et sentiments. On peut aussi supposer qu'il acceptera mieux les exigences et les règles liées à tout apprentissage. (p. 7)

Par ailleurs, Rohart (1992) est d'avis que « la pensée, ou plutôt l'inspiration *rogérienne* reste une référence obligée sinon exclusive pour toute pratique pédagogique actuelle » (p. 7). Rohart (2012) croit que c'est seulement en marchant dans les pas de psychologues tels Carl Rogers, ainsi que de pédagogues tels Célestin Freinet, ou de sociologues tels Edgar Morin qu'une pédagogie « postmoderne » pourra émerger[12] et participer à résoudre la crise actuelle de l'éducation.

Cette recherche s'inscrit dans le courant de pensée de la psychologie humaniste en promouvant l'éducation par l'art, l'enseignement de l'art étant perçu comme un moyen privilégié de favoriser le développement d'habiletés et de capacités indispensables à l'évolution personnelle de l'individu.

---

[12] Une « forme postmoderne d'action éducative » en remplacement de la tradition moderne encore répandue dans le milieu.

Cette famille théorique sera particulièrement convoquée lorsqu'il sera question du premier principe d'un enseignement compris comme un travail de création, le principe de relation.

2.1.2 Pensée systémique

La pensée systémique qui nourrit la présente étude fait principalement appel aux théories de Morin (1994, 1999, 2005), Le Moigne (2006), Durand (2006), et de Rosnay (1975).

Dans sa définition courante, le mot système dérive du grec *systema* qui signifie ensemble organisé. La systémique est à la fois une pensée, une épistémologie et une démarche intellectuelle dont le but est l'approche et la compréhension de la complexité d'un ensemble considéré comme un système. La pensée systémique est ainsi reliée à la complexité sous-tendant toute organisation. Comme le souligne Edgard Morin (1994), le simple n'existe pas, il n'y a que du simplifié. La pensée systémique relie, considère les effets des interactions, prend en compte la globalité[13], la temporalité, montre les aspects dynamiques et interactifs et cherche à saisir la finalité du système étudié, c'est-à-dire de comprendre le but déterminant son comportement.

La pensée systémique apparait comme un mode de pensée extraordinairement fécond pour appréhender la complexité de l'objet de cette étude dans laquelle chaque personne, à l'intérieur d'une classe, est perçue comme un système vivant et complexe, en continuelle interaction avec son environnement. La classe d'art apparait comme un système de systèmes ouvert sur l'environnement et interagissant vers des finalités.

---

[13] L'approche systémique est « une version moderne de l'option holistique » (St-Arnaud, 1982, p. 42).

Chacun des systèmes est un tissage complexe, fait d'un ensemble de réseaux et d'interactions influençant les autres systèmes.

Ayant longuement réfléchi à la complexité, Morin (1999) considère qu'il y a urgence d'un type de pensée qui

> saisisse que la connaissance des parties dépend de la connaissance du tout et que la connaissance du tout dépend de la connaissance des parties, qui reconnaisse et traite les phénomènes multidimensionnels au lieu d'isoler de façon mutilante chacune de leurs dimensions, qui reconnaisse et traite les réalités qui sont à la fois solidaires et conflictuelles [...], qui respecte le divers tout en reconnaissant l'un. (p. 101)

Les résultats de cette recherche, traduits en termes de principes s'interpénétrant, laissent voir que la pensée systémique habite et teinte profondément l'ensemble de cette thèse. En plus d'orienter la démarche de recherche, cette famille théorique sera particulièrement convoquée lorsqu'il sera question du deuxième principe d'un enseignement compris comme un travail de création, le principe de respiration.

2.1.3 Théories du processus créateur

Les théories du processus créateur qui nourrissent cette étude font principalement référence à Anzieu (1981), Gosselin (1993), Gosselin *et al.* (1998, 2014), Lemonchois (2003), Mace et Ward (2002), Marpeau (2013), Maslow (1968/1972) et Valéry (1957b, 1960, 1957-1961).

Certaines de ces théories traitent de démarches amenant à engendrer des produits et d'autres traitent plutôt de l'esprit de la création. Les prochaines sections apportent quelques précisions conceptuelles reliées à ces différentes théories.

2.1.3.1 Démarche artistique et processus de création

Démarche artistique

Selon Gosselin *et al.* (2014), la démarche artistique est une dynamique d'ensemble se construisant au fil du temps. Elle profite de l'engagement subjectif de l'individu, de ses expériences de vie et de ses multiples processus de création. La démarche artistique est ainsi :

> une dynamique d'ensemble mettant en jeu des questionnements personnels, des thématiques personnelles récurrentes, des obsessions personnelles, des intérêts sociaux et culturels, un point de vue singulier sur le monde, des préférences pour ce qui se fait dans le champ artistique, etc. (p. 58)

Processus de création

La démarche ou le processus de création suggèrent un parcours singulier qui suit un certain cours pour se diriger vers une certaine finalité. C'est une traversée du temps, de lieux, d'évènements, de frontières. C'est le cheminement spécifique vécu par l'individu pour la réalisation de chacune de ses réalisations artistiques. Ce cheminement implique des attitudes spécifiques de la part du créateur; Gosselin *et al.* (2014), ont identifié cinq actions pouvant être conjuguées de différentes manières et qui définissent la démarche de création :

> être présent à soi, au monde et à l'expérience; réfléchir/comprendre l'art, sa démarche et celle des autres; explorer des techniques, des matériaux, des idées, des modes d'organisation; développer des idées, des productions artistiques et un discours sur sa démarche et ses réalisations; présenter son travail et ses réflexions. (p. 58)

Selon Fabre (2014) la notion de processus de création serait une formulation assez récente[14] et traduirait « ce qui fait corps avec l'art lui-même, par définition attentif à se

---

[14] Selon Fabre (2014), « parler de "processus créateur" et non plus de "création" éloignerait du mystérieux génie individuel tel que l'Occident a commencé à le définir à partir du dernier siècle du Moyen Âge » (p. 5).

saisir de ses trajets et de ses suites » (p. 9). Selon cet auteur, le processus créateur évoque « toutes les formes de l'action créatrice dont les dichotomies les plus banales masquent la complexité; celle-ci est à la fois solitaire *et* collective, autonome *et* commanditée, voire contrôlée, inventive *et* canonique » (p. 5). Se pencher sur une démarche de création équivaut à tenter de se saisir de ses principes organisateurs, pour comprendre, dévoiler, relier l'explicite et l'implicite de la création artistique. Donner préséance à la démarche de création sur la création, c'est également mettre en lumière et privilégier l'aspect développemental de la création plutôt que son résultat final, la notion d'œuvre tendant à immobiliser « ce qui n'est que mouvement, incessante reconfiguration de la part de qui produit, puis de ceux qui perçoivent et interprètent, engendrement infini rendant toute œuvre proprement toujours inachevable et inachevée » (Fabre, 2014, p. 5).

2.1.3.2 Créativité et création

Dans la littérature, les notions de créativité et de création sont souvent confondues. Pour les besoins de la présente recherche, ces deux concepts sont différenciés; la créativité est présentée comme un préalable à la création. Cette conception rejoint la définition de Lemonchois (2003) qui considère que ce qui « différencie créativité et création, c'est le discernement : l'une et l'autre se confrontent au saisissement, tandis que la première ne va pas plus loin, la seconde l'exploite totalement » (p. 33).

Créativité

Dans les dictionnaires usuels, le terme de créativité réfère au pouvoir de création, d'invention (*Le Nouveau Petit Robert de la langue française,* 2009). Dans le *Larousse*, la définition de créativité peut se lire comme suit : « Capacité, faculté d'invention, d'imagination; pouvoir créateur » (Créativité, sans date). La créativité serait alors le pouvoir de créer, sans l'acte de création en tant que tel.

La créativité est une « aptitude à produire des assemblages inédits d'idées, de représentations, de formes, de rapports, de structures, d'organisations » (Marpeau,

2013, p. 149). Maslow (1968/1972) croit que le terme « créativité » peut être appliqué aux individus, aux activités, à leurs attitudes existentielles tout autant qu'aux œuvres. Il est également d'avis que les personnes créatrices sont des personnes « ouvertes à l'expérience », dans le sens qu'en donne Rogers (1961/2005), notamment parce qu'elles « peuvent apprécier aussi bien ce qui est nouveau, brut, concret, individuel, que ce qui est général, abstrait » (p. 156). Il classe la créativité en trois catégories; la créativité primaire, secondaire et intégrée, la première ayant principalement recours aux processus primaires de la pensée, la deuxième aux processus secondaires et la troisième, faisant appel à la combinaison des deux processus [15]. Cette unification/intégration des processus primaires et secondaires dans la création permet, en l'occurrence, à l'individu de s'unifier, de s'actualiser. La créativité est ainsi, toujours selon Maslow, un aspect *sine qua non,* une caractéristique essentielle de la véritable humanité.

Enfin, Morel (2011) définit la créativité comme

> une caractéristique du comportement humain qui peut être développée par des moyens pédagogiques [...] dans le but d'amplifier l'expression et la sensibilité artistique de l'être et de former une personnalité créative dans les divers domaines de la vie. (p. 24)

Par ailleurs, Csikszentmihalyi (1996/2006) croit qu'une idée créative ne provient pas d'un esprit unique, mais d'une interaction entre des idées et un contexte socioculturel et soutient qu'une personne créative se distingue par son adaptabilité à n'importe quelle situation et par sa capacité à tirer profit de tout pour parvenir à son but (p. 55).

---

[15] Concepts développés par Freud (1900/1967), les processus primaires de la pensée réfèrent au matériel psychique inconscient et se relient au principe de plaisir, tandis que les processus secondaires réfèrent au matériel psychique préconscient et conscient et se relient au principe de réalité.

Création

Étymologiquement, le verbe créer vient du latin *creare* « créer, produire; faire naître » (*Le Nouveau Petit Robert de la langue française*, 2009). C'est l'acte de faire, d'organiser sur un support déterminé une chose qui n'existe pas encore (sous cette forme). Selon Jean-Jacques Rousseau (1780-1789/2012) le terme de création enferme l'idée sous laquelle on conçoit que, par un acte de volonté, rien devient quelque chose. La création est, selon Marpeau (2013), la créativité qui prend corps : la création est donc « la réalisation de la créativité dans une œuvre » (p. 152). La différence entre créativité et création renvoie ici à la matérialisation, à la mise en forme de quelque chose. Elle renvoie à la traduction tangible et significative d'une vision personnelle du créateur qui se donne à l'expérience. La création laisse des traces. Selon Anzieu (1981), la création repose sur la créativité. Elle est précisément ce « retournement épistémologique » qui arrive à transformer en « noyau générateur d'une œuvre d'art ou de pensée ce qui aurait pu rester un simple objet de curiosité » (p. 116). Jean (2000) partage ce point de vue; il considère que la création implique « un travail sur la forme, sur la transformation et le renouvèlement des formes conséquentes de nouveaux regards sur le monde » (p. 64), à la différence de la créativité qui est un *a priori* de la création.

Par ailleurs, la création autorise à questionner les modes de représentations, elle est « subversion de l'institué » (Marpeau, 2013). Elle est aussi un travail de transformation qui inclut forcément un saut dans l'inconnu, « qui oblige à explorer les opportunités ouvertes par l'imprévu » (Marpeau, 2013, p. 153).

Selon Marpeau (2013), la création artistique est reliée à la notion d'altération. Cet auteur affirme, à cet effet, que l'artiste créateur « se nourrit des créations antérieures tout en déconstruisant les normes esthétiques qui les régissent » (p. 74). Ainsi, « c'est le fait d'être capable d'assumer la perte qui permet l'accès à la créativité, puis à la

création » (p. 74). Par ailleurs, ce même auteur considère que la création n'est pas reproductible car « reproduite, elle n'est plus création [...] l'imitation est antinomique de la création qui suppose le détournement, voire la subversion des codes et des normes reconnues » (p. 123).

Le passage de l'idée à la matière se confronte souvent à la résistance de la réalité, provoquant des remises en question, des doutes et même des crises, mais il demeure que c'est par les tentatives de dénouement de ces difficultés que la création permet à la personne, en plus (et au-delà) de la réalisation d'une œuvre, de se réaliser elle-même. La mise en œuvre d'une praxis[16] est ainsi un des rôles fondamentaux de l'éducation, et l'enseignement des arts en constitue la pierre angulaire.

Kris (1952) et Noy (1979) montrent que dans le travail de création, la pensée subjective et la pensée objective doivent nécessairement se conjuguer. Noy qualifie la pensée subjective de *self-centered* (centrée sur le *self*) et relie ce type de pensée à l'inconscient. Il qualifie par ailleurs la pensée objective de pensée conceptuelle et de *reality oriented* (orientée vers la réalité). Ces deux processus de pensée opèrent de façon conjuguée et interagissent continuellement dans le travail de création.

Ainsi, le terme « création » réfère à l'acte de créer, de donner l'existence, de transformer la réalité. Il réfère aussi, d'autre part, à l'objet lui-même résultant de cet acte de créer, à l'ensemble de ce qui est matérialisé. Dans cette étude, le terme de création fait référence au processus de création, le terme de réalisation fait référence quant à lui à l'objet résultant de l'acte de créer.

---

[16] Dans le sens qu'en donne Marpeau (2013), soit « une action dont la finalité est la construction de la personne, au moyen de l'action qu'elle entreprend » (p. 196).

Cette famille théorique sera particulièrement convoquée lorsqu'il sera question du troisième principe d'un enseignement compris comme un travail de création, le principe de création conjuguée.

2.2 Quelques précisions conceptuelles

Dans le but d'éclairer la finalité du modèle qui sera discutée ultérieurement, la présente section propose une définition du soi et de l'actualisation de soi.

2.2.1 Le soi

Selon L'Écuyer (1975), le concept de soi réfère

> à la façon dont la personne se perçoit, à un ensemble de caractéristiques (goûts, intérêts, qualités, défauts, etc.), de traits personnels (incluant les caractéristiques corporelles), de rôles et de valeurs, etc., que la personne s'attribue, évalue parfois positivement ou négativement et reconnaît comme faisant partie d'elle-même. (p. 31)

Dans une étude ultérieure, L'Écuyer (2000), propose une nouvelle définition qui présente de multiples aspects du soi, notamment des aspects expérientiel, cognitif et social. Il souligne à cet effet que l'aspect expérientiel est la composante émotionnelle du concept de soi et que cet aspect domine l'expérience de soi. Sous cet aspect, est révélée « la façon dont la personne SE perçoit » (p. 138). L'aspect cognitif réfère au traitement rationnel que construit la personne pour organiser ses différentes perceptions, mais, selon l'auteur, « le vécu est spontanément beaucoup plus senti (aspect expérientiel) qu'intelligé » (aspect cognitif) (p. 139). L'aspect social montre que les perceptions de soi ne se développent pas en vase clos, qu'elles sont influencées par les interactions sociales de la personne, par son environnement, par ses différents rôles, par son statut social, etc. Le concept de soi comporte enfin un aspect adaptatif qui le porte à évoluer tout au long de la vie; la personne doit constamment s'ajuster pour maintenir un équilibre « entre les différentes perceptions

qu'elle a d'elle-même et les nouvelles perceptions que lui imposent les expériences courantes de la vie » (p. 145). À cet effet, les nouvelles perceptions qui constitueraient une menace pour la cohésion perceptuelle existante risquent ainsi d'être « rejetées, niées, filtrées ou déformées » (p. 145) par la personne dans le but de la protéger.

D'autres auteurs rejoignent certains des éléments de définition proposés par L'Écuyer (1975, 2000), par exemple en partageant la croyance que le soi est le produit des relations interpersonnelles. Selon Paul Valéry, le soi se révèle au contact de l'autre, il faut s'ouvrir à l'autre pour savoir qui on est. Un peu comme le navire qui utilise l'écho de son signal pour se situer, nous avons besoin de la résonnance de l'autre pour comprendre qui nous sommes.

Par ailleurs, pour Winnicott (1975), le soi fait référence à l'autonomie, au sentiment d'existence individuelle. C'est la psyché qui habite le corps. Il souligne que c'est seulement en jouant que « l'individu, enfant ou adulte, est capable d'être créatif et d'utiliser sa personnalité tout entière », et il ajoute que « c'est seulement en étant créatif que l'individu découvre le *soi* » (p. 76).

Dupont (1982), souligne pour sa part que

> pour le mouvement humaniste, l'individu, le "soi", n'est pas une simple juxtaposition d'éléments, mais, au contraire, une dynamique de systèmes, la synthèse, l'organisation, les interrelations de tous les traits, caractéristiques, qualités, valeurs et expériences personnelles qui font l'originalité de chacun. (p. 92)

Pour Abraham (1984), le soi est « ce potentiel vivant qui donne à la personne le sentiment d'exister réellement dans son corps, c'est lui qui lui donne l'assurance de sa différentiation et de sa permanence, de son unicité » (p. 25).

Csikszentmihalyi (1990/2004) considère pour sa part que « le soi représente symboliquement tous les contenus de la conscience de même que leurs interrelations » (p. 46).

Dans un article du *Encyclopaedia Universalis,* Delaunay (sans date) relève qu'il arrive fréquemment que le concept de soi

> soit employé comme synonyme de personnalité créatrice (E. Fromm), créativité vitale et fonction ludique (D. W. Winnicott), compréhension intuitive (F. E. Vaughan), fonction synthétique (L. Assaglioli), dynamique transpersonnelle (S. Grof), imagination créatrice (J. S. Bolen). (paragr. 2)

Le soi est relié à la subjectivité participant au travail de création, les deux termes référant au sujet par leur racine latine commune.

Enfin, le soi est le concept qui définit l'identité propre de l'individu. Jung le considère comme « l'archétype royal de toute la personne » (tel que cité par Monbourquette, 2002, p. 109).

Dans le cadre de cette étude, le soi est entendu comme l'identité propre de l'individu Abraham (1984), Csikszentmihalyi (1990/2004), Jung (1938), L'Écuyer (1975, 2000), Monbourquette (2002) et Winnicott (1975). Il est également entendu comme une entité sociale, adaptative et évolutive (L'Écuyer, 2000; Valéry, 1957-1961, 1957a, 1957b, 1960).

2.2.2 L'actualisation de soi

Le concept d'actualisation personnelle formulé par Rogers (1961/2005) et par Maslow (1954/2013), est issu de la psychologie humaniste. Rogers (1961/2005) définit le mouvement vers l'actualisation comme « la tendance inhérente de l'organisme qui cherche à développer toutes ses capacités dans le but de se maintenir

et de se renforcer » (p. 487). Maslow (1954/2013) pose la « réalisation de soi » comme clef de voûte de toute vie psychique.

Selon Leclerc, Lefrançois, Dubé et Hébert (2003), l'actualisation personnelle se définit comme « un processus de développement du potentiel de la personne en congruence avec son image de soi et avec son expérience d'elle-même et de son environnement » (p. 27). En tant que processus, l'actualisation personnelle n'est jamais terminée. Elle résulte d'une adaptation constante aux changements de notre organisme et de l'environnement. Elle serait conditionnelle à la présence de deux traits fondamentaux qui sont « l'ouverture à l'expérience » et la « référence à soi ». Ces deux traits sont présents chez la personne qui s'actualise; « l'ouverture à l'expérience » évoque l'ouverture à soi, aux autres et à la vie en général et elle apparait lorsque « l'individu est pleinement conscient de ce qui se passe dans son expérience de lui-même, des autres et du monde et qu'il symbolise correctement cette expérience dans sa conscience »; la « référence à soi », apparait lorsque « le comportement de l'individu (ses choix, ses décisions, ses paroles et ses actions) reflète clairement ses pensées, ses valeurs et ses convictions et que la personne est capable de résister aux attentes et aux pressions sociales » (Leclerc *et al.*, 2003, p. 25).

Csikszentmihalyi (1990/2004) et Seeman (1988) soulignent en outre que ces deux mêmes traits permettent à « l'information en provenance de l'expérience de circuler librement dans tout l'organisme » (tels que cités par Leclerc *et al.*, 2003, p. 25). Ainsi, selon ces auteurs,

> le niveau d'actualisation d'un individu est en rapport direct avec son degré d'ouverture, d'écoute et de lucidité par rapport à la totalité de son expérience (intrapersonnelle, interpersonnelle et environnementale) et avec son aptitude à agir en conformité avec la perception qu'il a de lui-même, des autres et du monde à travers cette expérience. (p. 29)

L'actualisation réfère à la personne qui fonctionne en harmonie avec elle-même et avec son expérience. Pour s'actualiser, la personne doit apprendre à faire confiance aux autres, elle doit trouver un sens à sa vie, elle doit pouvoir s'engager[17] dans des actions ou des projets susceptibles de transformer le milieu dans lequel elle évolue, elle doit tenter d'améliorer son sort ou celui des autres, etc. Sans ces attitudes d'ouverture fondamentales, elle se ferme à une grande partie de son expérience et ne peut, par le fait même, actualiser son potentiel (Leclerc *et al.*, 2003, p. 28).

Gosselin (1993) a montré que l'éducation artistique concoure à l'actualisation des potentialités des élèves. En s'appuyant sur les modèles de Gendlin (1964/1986, 1982) qui présentent l'actualisation de soi comme un processus de focalisation, sur celui de Garneau et Larivey (1983) qui la présentent comme un processus d'autodéveloppement et sur celui de Angers et Bouchard (1990) qui la présentent comme un processus d'intentionnalité consciente, il a montré que plusieurs composantes des modèles proposés par ces auteurs sont également présentes dans la création artistique.

Ainsi, selon Gosselin (1993), la création artistique participe à l'actualisation de l'être humain pour cinq raisons principales; parce qu'elle trouve son origine dans les expériences vécues par la personne, parce qu'elle conduit à une symbolisation externe qui est liée à l'intériorité du créateur, parce qu'elle fait nécessairement conjuguer la sensibilité et la rationalité de la personne, parce qu'elle contribue à l'élargissement de la conscience et finalement, parce qu'elle participe à une plus grande unification de la

[17] Gosselin *et al.* (2014) croient que « l'engagement personnel est une des neuf ressources que sollicite la compétence à créer. Il se définit comme une capacité à investir sa subjectivité dans tout ce qu'on entreprend » (p. 60).

personne[18]. Cet auteur affirme ainsi que l'activité créatrice, en mobilisant toutes les ressources de la personne, serait un lieu d'actualisation de soi[19].

St-Arnaud (2003) considère que la tendance à l'actualisation désigne la tendance naturelle de la personne à développer le potentiel déjà présent en elle et que la nécessité de se prendre en charge permet d'actualiser ce potentiel. Plus précisément, le processus d'autodéveloppement qu'il propose, en tant que processus conscient d'actualisation, englobe trois éléments : l'autosignifiance, l'autodétermination et l'autogestion. À cet effet, cet auteur souligne que trois opérations sont nécessaires pour favoriser l'autodéveloppement de la personne : la première opération, l'autosignifiance, consiste à recevoir de l'information de son environnement et d'y donner un sens personnel; la deuxième opération, l'autodétermination, consiste à faire des choix personnels après avoir considéré plusieurs options, la troisième opération, l'autogestion, consiste à passer à l'action pour répondre à ses besoins. Ces opérations sont en outre dans une alternance continuelle entre un mouvement d'ouverture et un mouvement de fermeture; l'ouverture permet de recevoir l'information, la fermeture permet à la personne de « s'approprier son expérience, faire des choix éclairés et agir de façon efficace » (p. 200).

Le développement de soi est une visée fondamentale de l'éducation[20]. La mission de l'école devrait être axée vers la création de conditions qui permettraient aux jeunes de développer leurs potentialités. Morin (1999), croit que

---

[18] Par le « sentiment de dépassement de soi lié à un sentiment de meilleure saisie de soi et du monde et à un sentiment de potentiel accru » qu'elle éprouverait à la fin du processus (Gosselin, 2000, p. 74).

[19] Rogers définit le mouvement vers l'actualisation comme une tendance innée de l'organisme à développer toutes ses capacités (1951, p. 487).

> l'apprentissage de la vie doit donner à la fois conscience que la « vraie vie », pour prendre l'expression de Rimbaud, n'est pas tant dans les nécessités utilitaires auxquelles nul ne peut échapper, mais dans l'épanouissement de soi et la qualité poétique de l'existence, que vivre nécessite de chacun à la fois lucidité et compréhension, et plus largement la mobilisation de toutes les aptitudes humaines (p. 59).

Dans cette recherche, l'actualisation des personnes est entendue dans le sens de Rogers (1951), soit comme une tendance au développement de toutes les potentialités de l'individu et les êtres humains, dans le modèle proposé, sont animés par une tendance à l'actualisation. Cette actualisation de leurs potentialités leur procure un sentiment essentiel d'accomplissement.

---

[20] Dès 1962, l'Association for Supervision and Curriculum Development accepte l'idéal de l'actualisation de soi comme but fondamental de l'éducation (Leeper tel que cité par Boutin, 1991, p. 80).

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Le chapitre III présente la méthodologie de la recherche. Il précise, en premier lieu, le paradigme dans lequel cette étude se situe. Il présente ensuite les approches méthodologiques qui l'ont guidée de même que la forme que prendront les résultats de la recherche. Enfin, le chapitre apporte des précisions sur la collecte et le traitement des données et se conclut par l'aspect déontologique de la recherche.

3.1 Paradigme de recherche

Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2004), il y aurait trois courants épistémologiques sous-jacents à la recherche en éducation. Selon la vision de la réalité du chercheur, selon le savoir qu'il cherche à produire et selon la finalité de sa recherche, il s'inscrira dans un courant épistémologique spécifique (positiviste, interprétatif ou critique). Dans le cadre de cette étude, la réalité est perçue par l'auteure comme étant construite à travers l'interaction humaine; plus particulièrement la réalité est conçue comme une complexité qui se définit par l'interaction de multiples variables plutôt que l'enchainement de causes et d'effets. Dans ce sens, le savoir produit par la présente recherche est un savoir construit plutôt qu'un savoir déduit. La finalité de la recherche est la compréhension d'une pratique et son but est de produire un savoir possiblement transférable en enseignement des arts visuels. Ces postures sont liées au paradigme interprétatif et à la recherche qualitative.

D'autre part, il existe aujourd'hui

> une conception de la connaissance scientifique qui affirme la complexité de la réalité, qui met en question la causalité et la recherche des lois en donnant une place importante à l'interaction sujet-objet de la connaissance et en prenant en compte les intentions, les valeurs, les motivations, les stratégies des acteurs. (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 277)

Cette conception rejoint le paradigme compréhensif, interprétatif (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). La recherche qualitative/interprétative est ainsi nommée par Savoie-Zajc (2004), car « les données de ce type de recherche sont de nature qualitative et l'épistémologie sous-jacente est interprétative » (p. 126). Selon Savoie-Zajc (2004), « la recherche du courant interprétatif est animée du désir de mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience » (p. 124). Cette recherche s'inscrit dans ce paradigme et, plus largement, elle s'inscrit dans la lignée des recherches qualitatives et post-positivistes.

3.2 Approches méthodologiques

Cette étude tire parti de l'heuristique et de la systémique, deux approches méthodologiques qui guident la poursuite de son objectif de recherche. Les sections suivantes présentent ces approches, de même que la façon dont elles se sont inscrites dans la présente recherche. La perspective heuristique donne la trame de fond méthodologique. Elle sera présentée dans un premier temps et cette présentation se déclinera en trois parties; une définition de l'approche, une présentation de sources théoriques et les fonctionnements de l'approche.

La systémique sera présentée dans un deuxième temps et cette présentation se déclinera également en trois parties; une définition de l'approche, une présentation des préceptes systémiques et, enfin, la démarche et les opérations de recherche.

3.2.1 Perspective heuristique

La perspective d'ensemble de cette recherche est heuristique. La méthodologie heuristique permet de saisir une situation vécue par le chercheur et de la traduire en éléments de compréhension susceptibles de rejoindre l'expérience vécue par d'autres personnes.

3.2.1.1 Définition de l'approche

Le mot heuristique est dérivé du grec *Heuriskein* signifiant découverte. Dans le *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Pierre Paillé (2004) précise que « 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* de la réalité » (p. 225). Craig (1978) soutient que les principales caractéristiques de l'approche heuristique sont le processus interne de la recherche et la légitimité de l'expérience du chercheur. L'approche heuristique est qualifiée de phénoménologique parce que pour générer du savoir elle tire parti de l'expérience que le chercheur a du phénomène qu'il étudie.

3.2.1.2 Sources théoriques sur l'heuristique

L'approche heuristique a été explicitée par Moustakas (1968, 1990) et par Craig (1978). En 1968, Moustakas a explicité une démarche de recherche en 7 étapes[21]. En 1978, Craig a, à son tour, proposé un modèle de recherche heuristique, modèle composé de 4 étapes ou opérations : la question, l'exploration, la compréhension et la communication. Il a réalisé, après coup, que ses quatre opérations recoupent les 7

[21] En 1990, Moustakas a revu son modèle et a ramené les sept étapes initiales à six étapes : l'engagement initial, l'immersion, l'incubation, l'illumination, l'explication, et la synthèse créative.

étapes définies par Moustakas (1968). La figure 3.1 donne un aperçu des quatre opérations définies par Craig (1978).

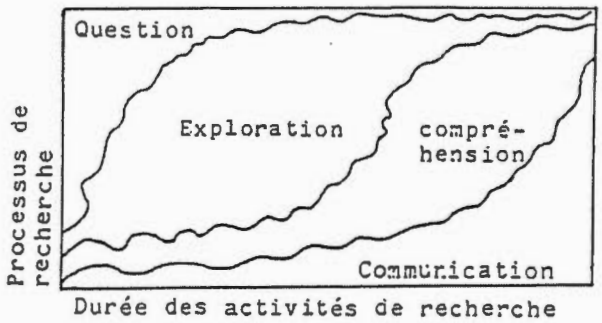


Figure 3.1 Interrelation et séquence des processus de recherche heuristique. (Tirée de Craig, 1978/1988.)

L'auteur souligne que ces quatre opérations reviennent de façon récurrente pendant toute l'expérience de recherche et c'est effectivement ce que suggère cette figure. Selon Gosselin (2006), la perspective heuristique implique notamment des allers-retours constants entre subjectivité expérientielle, ce que Craig (1978) appelle l'exploration, et objectivité conceptuelle, ce qu'il appelle la compréhension (p. 29). En ce sens, cette recherche a profité d'une alternance entre d'une part, l'expérience réelle concrète de l'enseignement, une immersion au cours de laquelle j'ai été habitée par ma question de recherche, et d'autre part des périodes où j'ai donné préséance à ce que Craig appelle la « compréhension » pour théoriser ou formaliser le modèle de cette pratique éprouvée comme travail de création. Parce qu'elles ont permis une forme d'objectivation de l'expérience subjective, les allers et retours entre l'exploration et la compréhension qui caractérisent l'heuristique en font un processus de recherche des plus pertinents pour cette étude.

La section suivante présente les opérations définies par Craig (1978). Elle présente également la façon dont ces dernières s'inscrivent dans la présente recherche.

3.2.1.3 Fonctionnement de l'approche

La question

La première opération est la prise de conscience, par le chercheur, d'une question ou d'un intérêt ressenti de manière subjective. C'est un élan initial qui habite le chercheur et qui le propulse dans une direction spécifique.

Dans cette recherche, cette étape correspond à la période où j'ai réalisé que je n'étais plus en deuil du travail de création artistique et ce, parce que mon enseignement m'apparaissait être, en lui-même, un travail de création. Cela m'a donné le goût, le besoin même de saisir mon enseignement comme tel pour être en mesure de formuler et transmettre un modèle d'enseignement des arts compris comme un travail de création. La première étape a consisté à préciser ma question, à formuler un objectif précis et à examiner les écrits autour de mon sujet de recherche.

L'exploration

La deuxième opération consiste à explorer, à travers l'expérience, la question de recherche ou le phénomène à l'étude et elle exige que le chercheur ait une expérience profonde du phénomène étudié. Essentiellement, l'exploration enjoint de vivre le phénomène en demeurant attentif à ce qui se passe pendant qu'il se vit; elle enjoint aussi de garder des traces de cette expérience, soit en tenant des journaux de bord, soit en collectant des images, soit en captant des séquences vidéo ou en conservant des traces telles que des planifications, des documents, etc.

Dans la présente recherche, l'exploration, ou l'immersion dans l'expérience, s'est traduite par la poursuite, pendant quelques années, de l'enseignement des arts au secondaire en demeurant habitée consciemment par ma question de recherche. Dans toutes mes actions d'enseignante, de la planification à l'évaluation en passant par mes actions et interactions en classe, mon attention fut davantage accentuée. J'ai observé,

de l'intérieur, un phénomène dans lequel j'étais immergée depuis plusieurs années. J'ai tenté de saisir comment je vivais mon enseignement et ce qui favorisait ce sentiment de le vivre comme un travail de création. Des journaux de bord, des récits de pratique et des captations vidéographiques documentent la présente recherche.

La compréhension

La compréhension consiste à clarifier, à intégrer et à conceptualiser les découvertes. Cette opération est celle de l'analyse, en profondeur, des différentes données recueillies au cours de l'exploration. Il s'agit d'épurer les données, d'articuler les plus significatives, bref de créer un ordre à partir du chaos. Essentiellement, la compréhension nous met en situation d'analyse; nous analysons ce qui se passe dans le phénomène, nous analysons les traces collectées pendant l'exploration pour essayer de construire une compréhension de cette expérience.

Chez moi, l'exploration s'est traduite par l'analyse de mes carnets de bord et la modélisation, notamment par la classification de mes thèmes et de mes images, la construction de vidéos, etc. Dans la présente recherche, j'ai fait confiance au processus; j'ai puisé dans mes ressources personnelles pour extraire le sens recherché à travers mon expérience d'enseignement. Les échanges avec mon directeur de recherche ont aussi participé à la compréhension du phénomène général.

La communication

Lors de cette dernière opération, le chercheur articule les découvertes afin de les communiquer aux autres. Il s'agit de la seule opération heuristique qui soit d'ordre public. La communication suppose une saisie encore plus fine des concepts étudiés car l'écriture permet de clarifier davantage la pensée.

J'ai entamé cette recherche pour comprendre mon enseignement comme un travail de création, mais je suis aussi motivée par la transmission d'une manière de faire favorisant, selon moi, l'actualisation de soi et l'épanouissement des enseignants en arts. Une partie de la communication est traduite par l'écriture, et une autre partie de la communication est traduite par une création vidéo.

3.2.2 La systémique : une approche par modélisation

La prochaine section présente l'approche systémique. Elle propose une définition de l'approche et des préceptes qui la définissent, pour décrire ensuite la démarche et les opérations de recherche préconisées. Pour ce faire elle s'appuie principalement sur Durand (2006), Gosselin (1990), Le Moigne (2006), Morin (1994) et de Rosnay (1975).

3.2.2.1 Définition de l'approche

La systémique est une approche fonctionnant par modélisation et permettant de décrire et de comprendre des complexités organisées (Rosnay, 1975). L'approche systémique propose non seulement des outils, mais également une philosophie, un mode d'appréhension de la réalité.

Par ailleurs, les auteurs qui explicitent l'approche systémique stipulent que pour comprendre une complexité, il faut la représenter. En ce sens, Le Moigne (2006) fait la réflexion suivante :

> cette méditation sur la connaissance, longtemps perçue comme devant être l'analyse de la nature ultime d'une réalité objective, conduit aujourd'hui l'intelligence contemporaine à plus de modestie : connaître devient représenter, et plus exactement même, se représenter : le concept de représentation devient central dans la théorie de la connaissance. (p. 72)

Avant ces auteurs qui viennent d'être cités, Paul Valéry avait écrit : « on a toujours cherché des explications quand c'était des représentations qu'on pouvait seulement essayer d'inventer » (Valéry tel que cité par Le Moigne 2006, p. IX). Cette citation de Valéry traduit l'essentiel de l'approche systémique, une approche proposant de représenter ou de modéliser pour comprendre. Un modèle s'applique ainsi à « toute représentation abstraite d'une réalité concrète » (Durand, 2006, p. 58). Selon Le Moigne (2006), modéliser, c'est décider. Il est important de rappeler que la pensée systémique reconnaît « la liberté créatrice du modélisateur » (Le Moigne, 2006, p. 20).

Recourir à l'approche systémique, c'est donc comprendre l'objet d'étude comme un système. Un système, selon de Rosnay (1975), est « un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisés en fonction d'un but » (p. 101). Selon Le Moigne (2006), un système possède trois dimensions; structure, activité et évolution. Ces dimensions interagissent entre elles, d'une part, mais aussi, d'autre part, avec leur environnement et avec le champ des finalités. La figure suivante (fig. 3.2) pose une représentation du paradigme systémique qui, en lui-même, donne une représentation générale de tout système.

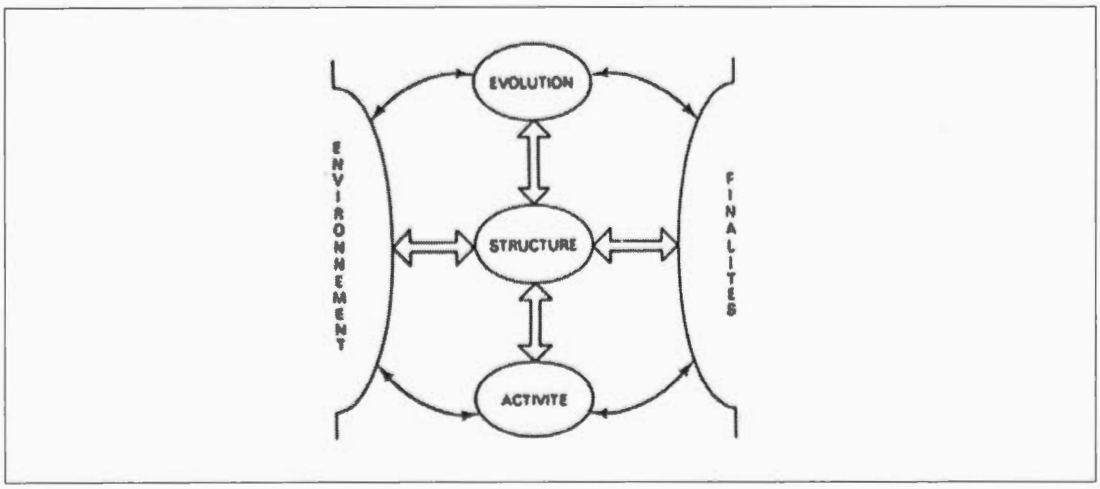


Figure 3.2 Le paradigme systémique. (Tirée de Le Moigne, 2006.)

Plutôt que de rechercher des relations de causes à effets, la pensée systémique cherche plutôt à interpréter le comportement des systèmes, en fonction d'une finalité. Ainsi, « la démarche fondamentale de cette approche consiste à sélectionner les composantes du phénomène étudié pour en explorer les interrelations et la tendance évolutive » (Gosselin, 1993, p. 44).

L'enseignement est une complexité organisée (Gosselin, 1990) qui ne peut être dévoilée par des analyses réductrices; l'un des moyens des plus pertinents pour l'appréhender s'avère la systémique qui « à la différence de l'approche analytique, [...] englobe la totalité des éléments du système étudié, ainsi que leurs interactions et leurs interdépendances » (Rosnay, 1975, p. 92). Selon Morin (1994), « le complexe – ce qui est tressé ensemble – constitue un tissu étroitement uni bien que les fils qui le constituent soient extrêmement divers » (p. 12). Parce que le but de cette recherche est de comprendre, de l'intérieur, la nature et la complexité d'une expérience singulière de l'enseignement des arts, la systémique a permis, en tant que méthode d'orienter la présente recherche, et, en tant que courant de pensée, elle a participé à la nourrir.

3.2.2.2 Préceptes de l'approche systémique

Selon *Le Nouveau Petit Robert de la langue française* (2007), un précepte est une « formule qui exprime un enseignement, une règle, une recette » (p. 1995). Aux préceptes de l'approche cartésienne (évidence, réductionnisme, causalité et exhaustivité) Le Moigne (2006), oppose les préceptes de l'approche systémique : pertinence, globalisme, téléologie et agrégativité. Les sections suivantes expliciteront les quatre préceptes qui sous-tendent l'approche systémique et montreront comment ils ont guidé cette recherche.

Pertinence

Au précepte d'évidence, l'approche systémique oppose le précepte de pertinence. Le précepte de pertinence consiste à convenir que les articulations retenues et explicitées pour une étude sont celles estimées significatives et importantes pour le chercheur. À partir d'une multitude de possibilités, le chercheur, appuyé par l'expérience du domaine étudié, procède aux choix qu'il juge pertinents. Il ne recherche pas la « vérité », mais la pertinence. Le précepte opère en tenant compte de deux aspects qu'il importe de ne pas perdre de vue : le point de vue du modélisateur et la finalité qu'il poursuit. C'est donc en fonction de son point de vue spécifique et du but qu'il poursuit que le modélisateur procède à la sélection des éléments qu'il juge pertinents pour élaborer son modèle.

Dans la démarche dont il est question ici, cela signifie que le modèle articulé est marqué par le point de vue de l'enseignante-artiste-chercheure et par la finalité poursuivie, c'est-à-dire l'élaboration d'un modèle posant une compréhension de l'enseignement des arts comme un travail de création.

Globalisme

Au précepte réductionniste, l'approche systémique oppose le précepte globaliste. Le précepte globaliste consiste à concevoir l'objet d'étude comme un tout organisé dont les composantes se définissent à travers leurs relations avec les autres composantes et à travers leurs fonctions au sein de l'ensemble. Ce précepte invite donc à voir les composantes de l'objet comme interagissant les unes avec les autres et à percevoir l'objet dans un environnement, « comme faisant partie d'un plus grand tout au sein duquel il évolue et avec lequel il interagit » (Gosselin 1990, p. 300). Selon Durand (2006), « le tout est davantage qu'une forme globale, il implique l'apparition de qualités émergentes que ne possédaient pas les parties. » (p. 9-10)

Dans cette étude, la conception de l'apprentissage est holistique. L'élève est un système en lui-même, il est perçu dans ses dimensions cognitives, émotionnelles, culturelles, sociales[22]. La classe ne fonctionne pas en vase clos, elle est un système qui fait partie d'un plus grand système qui l'englobe et chacun des systèmes peut influencer et interagir avec l'autre. La compréhension de chaque élément ne peut donc être appréhendée que comme partie d'un ensemble vivant plus vaste et complexe. Pour saisir et représenter cette complexité, il importe de tenir compte de ces multiples interactions et de la pluralité des aspects en jeu dans la création et la conduite de projets pédagogiques en milieu scolaire.

Téléologie

Au précepte causaliste cartésien, l'approche systémique oppose le précepte téléologique. Plutôt que de rechercher des relations de causalité, le précepte téléologique enjoint le modélisateur à présumer son objet comme doté de projets. Ce précepte suppose que pour comprendre les effets du système, il faut regarder la tendance, le but poursuivi par le système. Il invite le modélisateur à interpréter l'objet non pas en lui-même, mais par son comportement en fonction d'une finalité ou d'un projet qu'il poursuit. Selon ce précepte, le système a un projet qui n'est donc pas dicté par les causes.

Le précepte téléologique a incité à découvrir le projet ou la finalité permettant d'interpréter le comportement du système modélisé. Le projet du système s'est révélé progressivement pendant le travail de modélisation. La recherche m'a ainsi amenée à comprendre que la finalité d'un enseignement vécu comme un travail de création est

---

[22] Selon une publication de l'UNESCO parue en 2015 et qui s'interroge sur les besoins en éducation pour le XXI[e] siècle, cette dimension holistique de l'être humain apparaît fondamentale : « dépasser la dichotomie entre l'apprentissage cognitif et d'autres formes d'apprentissage apparaît de plus en plus essentiel dans le domaine de l'éducation. Même ceux qui s'intéressent surtout à la mesure des acquis scolaires à l'école le reconnaissent » (p. 40).

l'actualisation des personnes évoluant dans ce système, notamment la personne de l'enseignant et la personne de l'élève.

Agrégativité

Au précepte cartésien d'exhaustivité, l'approche systémique oppose le précepte, plus humble, d'agrégativité. Le précepte d'agrégativité sous-tend que « toute représentation est partisane, non pas par oubli du modélisateur, mais délibérément. » (Le Moigne, 2006, p. 43). Ce précepte enjoint le modélisateur à sélectionner à travers un ensemble de possibilités les agrégats qui sont nécessaires pour poser la représentation visée.

Dans une recherche de type systémique, les choix sont guidés par les intentions, le point de vue et les valeurs du chercheur. Avec la même question de départ et le même objet de recherche, il pourrait résulter autant de modèles qu'il y aurait de chercheurs pour les élaborer. Le chercheur n'a pas la prétention de découvrir le réel car un modèle, ce n'est pas le réel, c'est un outil permettant d'interpréter le réel. Le précepte de pertinence interagit avec celui d'agrégativité, car c'est la pertinence qui permet de déterminer les agrégats nécessaires à l'articulation de la représentation visée. Ainsi, parce qu'il donne conscience au chercheur qu'il ne pourra saisir la réalité dans toutes ses dimensions, le précepte d'agrégativité l'invite à recourir au précepte de pertinence pour sélectionner, parmi un ensemble de possibles, les agrégats nécessaires à l'atteinte du but qu'il se fixe.

3.2.2.3 Démarche et opérations de recherche

Durand (2006) a défini pour sa part un processus de modélisation en quatre modules ou étapes[23]. La première opération consiste à définir le projet, la deuxième à dessiner le modèle, la troisième à étudier le comportement du modèle et la dernière à utiliser le modèle. Ces opérations montrent comment les préceptes systémiques s'actualisent concrètement dans le travail de modélisation. Selon Durand, le processus de modélisation est un art et non une technique établie et la subjectivité du chercheur doit être préservée.

Avant d'entrer directement dans les opérations permettant de modéliser, une question se pose : en fonction du but à atteindre qui est de comprendre l'enseignement des arts comme un travail de création, quelle forme doit prendre le modèle ?

La présente thèse prend deux formes; elle prend une forme écrite ou discursive comportant également des schémas. Inscrit en tant que thèse-intervention, le projet de recherche prend également la forme d'une production vidéo. Cette production vidéo permet d'apporter, à la fois de façon synthétique et artistique, une réponse à l'objectif de recherche qui est de comprendre et de représenter une pratique en enseignement des arts visuels et médiatiques comprise comme un travail de création. À cet effet, Eisner (2008) préconise que l'art peut contribuer à la recherche[24]. Il soutient que si l'art a été mis à l'écart de la recherche pendant si longtemps, c'est qu'il comporte une dimension « émotive ». Selon lui, loin de nuire, cette dimension « émotive » peut enrichir la recherche. Cet auteur croit que l'art, par sa forme non discursive, peut contribuer à élargir la compréhension d'un sujet. Le but poursuivi, à travers cette représentation vidéographique, est d'évoquer, de façon artistique, un enseignement

---

[23] Bien que Durand utilise les termes de modules ou d'étapes, je préfère celui d'opérations parce qu'il ne s'agit pas de temps, mais d'actions qui peuvent revenir de façon récurrente.

[24] Il nomme ce type de recherche : *art-informed qualitative research.*

des arts vécu comme travail de création. Les deux formes servent à montrer, chacune avec ses spécificités, quelles sont les composantes, les finalités, les valeurs, le fonctionnement, les interrelations, etc. d'un enseignement des arts qui se vit comme un travail de création.

Par ailleurs, il a été souligné précédemment que les choix de pertinence du modélisateur sont influencés par le point de vue qui est le sien. Le point de vue de la modélisatrice de cette étude est caractérisé par vingt années de pratique de l'enseignement des arts visuels au secondaire, de même que par son expérience de formatrice de maîtres d'art au niveau universitaire. Dans ce travail de formation des maîtres d'art, la transmission de différents modèles d'enseignement occupe une place importante et une création vidéo apparait comme une forme privilégiée pour transmettre une pratique d'enseignement.

Les opérations systémiques dont il sera maintenant question ont servi à la fois au développement de la partie écrite de cette thèse et de sa partie vidéographique.

Définir le projet

Selon Durand (2006), pour modéliser, il importe d'abord de définir le projet, c'est-à-dire de fixer les finalités et les frontières du système étudié. Cette opération rejoint l'étape de la question telle que posée par Craig (1978). Cette opération consiste donc à préciser la question de recherche, à formuler un objectif précis et à examiner les écrits autour du sujet de recherche.

Dessiner le modèle

Cette deuxième opération incite à poser un schéma qui rendrait compte d'un enseignement des arts vécu comme un travail de création. Pour modéliser, il importe de penser par schémas, car cette opération facilite la réflexion et l'analyse et permet

de mettre en évidence tous les thèmes qui apparaissent dans le système étudié. Pour créer ce schéma, il importe donc de sélectionner des éléments, déterminer leurs caractéristiques, leurs relations internes et leurs relations avec l'environnement du système.

Cette opération rend aussi nécessaire l'organisation et la hiérarchisation des thèmes présents dans un enseignement des arts vécu comme un travail de création[25]. Cette étude comporte deux formes de schémas; un schéma graphique qui est intégré dans la thèse écrite permettant de comprendre cet enseignement de façon synthétique, et un schéma prenant la forme d'une création vidéo. Pour montrer le modèle tel qu'il est posé dans la thèse, la création vidéo est des plus pertinentes car elle pose une représentation synthétique et artistique de cet enseignement. La pratique du montage vidéo en lui-même enjoint de sélectionner, de hiérarchiser et de mettre en relation les plans jugés les plus pertinents pour représenter la pratique. Comme le soulignent Tremblay et Gosselin (2008), le montage est « en lui-même un véritable processus de traitement des données puisqu'il en permet l'analyse et la synthèse » (p. 62).

Étudier le comportement du modèle

La troisième opération soumise par Durand (2006) explicite l'étude du comportement du modèle. Il s'agit de trouver et de représenter le meilleur agencement possible des éléments et des liaisons trouvés précédemment. Cette opération est, selon l'auteur, la plus délicate à conduire, car c'est ici que la sensibilité du chercheur fera la différence.

Pour mener cette opération, il importe de faire confiance au processus qui apparait semblable au processus de création de l'artiste. Tout au début de la démarche, les

---

[25] Le schéma synthèse est donné à la page 63 de la présente thèse, mais il a fallu plusieurs schémas transitoires pour en arriver à cette figure. C'est par ce travail de schématisation que le modèle a pris forme. Quelques schémas transitoires ayant conduit au schéma final sont présentés à l'appendice A p. 218.

éléments qui composent le système sont épars et semblent tous d'égale importance. L'interaction entre tous ces éléments apparait nébuleuse. Essentiellement, cette opération m'a conduite à passer d'une simple hiérarchisation des composantes du modèle pour mettre en évidence trois grands principes permettant de rassembler toutes les données et de les organiser de manière dynamique. Il en sera question au chapitre IV.

Utiliser le modèle

La quatrième opération définie par Durand (2006) consiste à utiliser le modèle. Le but de la présente étude n'est pas de rendre compte de l'utilisation du modèle ou de mettre le modèle à l'essai pour en explorer toutes les possibilités. Cette dernière opération est davantage liée à des perspectives de recherche ultérieures.

La théorie relative à la pensée systémique sera convoquée à nouveau dans la partie deux, où elle sera appelée à dialoguer avec le principe de respiration. La classe d'art sera ainsi présentée comme un système ouvert sur l'environnement et sur le champ de ses finalités.

3.3 Deux formes que prendront les résultats de la recherche

Cette recherche s'inscrit entièrement dans une perspective constructiviste en présentant des résultats qui sont une double construction : une construction discursive posant une représentation d'un enseignement des arts vécu comme un travail de création et une construction vidéographique évoquant cette même représentation, cette fois avec un langage artistique.

Le résultat de cette recherche est donc la production d'une thèse-intervention consistant en la production d'une thèse écrite de façon discursive et d'un modèle vidéographique. Ce dernier est l'objet associé à la partie intervention proprement dite.

Au plan théorique, les résultats de cette recherche prennent la forme de trois grands principes dont rendent compte à la fois la thèse écrite et la production vidéographique. Ces trois principes sont les trois grandes composantes dynamiques d'un enseignement compris comme un travail de création.

3.4 Collecte des données

Cette étude a longuement profité d'une alternance entre l'expérience réelle concrète de l'enseignement, une immersion imprégnée de la question de recherche, et des périodes de théorisation ou de formalisation de cet enseignement.

En adéquation avec les étapes de l'approche heuristique, au moment où je m'immergeais dans l'expérience et où je collectais des données sur celle-ci, je me situais plus particulièrement dans ce que Craig (1978) appelle l'exploration. Pour collecter les données, les moyens utilisés ont été des captations photos et vidéo, des récits de pratique et des journaux de bord constitués de notes descriptives, théoriques, méthodologiques et somatiques. Selon Savoie-Zajc (tel que cité par Mucchielli, 2004), le journal de bord est la mémoire vive de la recherche. Cet outil peut aider le chercheur à « produire une recherche qui satisfait au critère de validation de cohérence interne. » (p. 137)

Ne sachant pas, au départ, exactement ce que je recherchais dans ces données, ce qui s'avèrerait avoir davantage d'importance, je me transformais en glaneuse : j'écrivais spontanément des récits d'expériences passées, je tenais un journal de bord où je notais mes réflexions, mes impressions à différents moments des projets. Je filmais dans ma classe sans avoir de scénario préalable. Je gardais différentes traces de ma démarche d'enseignante sans savoir lesquelles me mèneraient quelque part.

3.5 Traitement des données

Toujours selon les étapes de l'approche heuristique, l'opération de traitement des données est reliée à ce que Craig (1978) appelle la compréhension. Les données qui soutiennent cette étude ont été soumises à l'analyse thématique, à l'analyse en mode écriture, au montage vidéo comme mode de traitement des données et à un co-investissement dialogique. Les sections suivantes présentent ces différentes méthodes de traitement des données, de même que la façon dont elles se sont inscrites dans la présente recherche.

3.5.1 Analyse thématique

Archambault et Paillé (1996) proposent l'analyse thématique comme mode d'analyse de données qualitatives. Ce type d'analyse permet de dégager les thèmes présents dans un corpus. Avec cette démarche, les mots sont analysés par d'autres mots. Selon les auteurs, « la logique essentielle à l'œuvre participe de la découverte ou de la construction de sens » (p. 181). L'analyse thématique des journaux et des récits de pratique qui ont nourri la présente recherche équivaut à un deuxième niveau de réflexion ayant participé à la mise en évidence des thèmes principaux.

Les diverses données (cahier de bord, récits de pratique, récit de vie, captations vidéo et photographies) ont ainsi été soumises à une analyse thématique. Cette analyse a permis d'identifier les thèmes, de réduire les thèmes à des catégories, catégories qui sont devenues des composantes de la présente représentation. L'analyse n'a pas conduit comme tel au développement d'un arbre thématique comme le suggèrent Archambault et Paillé (1996); elle a plutôt contribué au développement de cartes, de schémas permettant de hiérarchiser les thèmes et d'étudier leur relation les uns par rapport aux autres. Dans cette recherche, il s'agit de thématisation continue, en ce sens que la collecte de données s'est poursuivie parallèlement à leur analyse.

Cette démarche, somme toute assez simple, exige, du chercheur, une autonomie intellectuelle et une profonde connaissance du corpus étudié.

3.5.2 Analyse en mode écriture

Plusieurs récits de pratique ont alimenté cette étude. Certains d'entre eux ont été réécrits de façon à synthétiser des idées développées dans le texte, inscrivant ainsi cette étude, de façon complémentaire (notamment en complément de l'analyse thématique), dans le champ des « pratiques analytiques créatives » (Richardson, 2000) ou de « l'analyse en mode écriture » (Paillé et Mucchielli, 2012). L'analyse en mode écriture est, selon Paillé et Mucchielli (2008), « un travail délibéré d'écriture et de réécriture, sans autre moyen technique, qui tient lieu de reformulation, d'explicitation, d'interprétation ou de théorisation du matériau à l'étude » (p. 123). Dans ce type d'analyse, aucun appareillage ou moyen technique n'est nécessaire pour que le sens soit rigoureusement construit par le chercheur. Paillé et Mucchielli (2012) croient en effet que « c'est en écrivant que plusieurs chercheurs réussissent le mieux à penser, à déployer l'analyse, à mettre à jour les significations et à exposer les liens entre les phénomènes » (p. 184). Ces auteurs croient également que « parce qu'elle laisse place à la création et à l'expression spontanée, l'écriture est ainsi plus sujette à l'abandon créateur que la plupart des autres techniques d'analyse » (p. 188). Ainsi, l'écriture n'est pas seulement un moyen de consignation, elle est un acte créateur; « par elle, le sens tout à la fois se dépose et s'expose » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 188). De plus, Paillé et Mucchielli notent que parce qu'elle « se déploie sous la forme d'un flux, elle favorise l'épanchement et donne lieu à une analyse très vivante » (p. 188). Pour les mêmes raisons, l'écriture permet en outre de rendre compte de la complexité des situations et des évènements qu'elle est en mesure de restituer globalement et dans toute leur richesse. Ainsi, les différents extraits de récits apparaissant dans cette recherche rendent compte de mon expérience et de ma subjectivité d'enseignante-artiste et de chercheure, ce processus d'écriture ayant

participé à comprendre mon enseignement comme un travail de création. Paillé et Mucchielli soulignent par ailleurs que dans cette approche de type discursive, les phénomènes recherchés apparaissent « pratiquement termes à termes », le sens émerge directement, ce qui est une excellente validité en soi (p. 185). L'analyse en mode écriture permet d'utiliser des données existantes et de les réécrire pour en affiner le sens, ce qui apparait tout à fait compatible avec une approche systémique qui est une approche de construction.

3.5.3 Le montage vidéo comme mode de traitement des données

Dans le cadre de cette étude, la modélisation est notamment réalisée par montage vidéo, ce dernier apparaissant comme mode de traitement des données en soi. Comme le montrent Tremblay et Gosselin (2008), la vidéo est non seulement une méthode de collecte de données, mais également une méthode d'analyse et de synthèse de ces mêmes données. Ces auteurs soulignent qu'en règle générale, les chercheurs qui utilisent la vidéo le font pour collecter des données qui sont par la suite analysées telles quelles, mais ils considèrent que le montage s'avère également un formidable outil de traitement des données. Dans cet esprit, j'ai analysé mes données vidéo de façon globale, j'ai synthétisé ensuite celles que je considérais essentielles et je les ai regroupées pour évoquer le thème retenu. Chaque thème a ainsi fait l'objet d'une capsule vidéo. Pour réaliser celles-ci, les choix des plans vidéo reposent sur des jugements de pertinence. Il s'agit ici d'un processus d'analyse s'apparentant à un travail de création artistique. Pour réaliser ce type de travail, j'ai cherché parmi les différents plans tournés ceux qui m'apparaissaient porteurs du sens que je cherchais à traduire et j'ai relié ces morceaux de manière intuitive. Au montage, l'émergence d'images ou d'associations conçues par analogie ou par métaphore m'a permis de saisir des dimensions plus profondes du phénomène que je cherchais à traduire. C'est un peu comme si les thèmes retenus au départ étaient secoués dans un kaléidoscope; un nouveau motif émerge de la secousse. Les choix artistiques réalisés au montage

peuvent, ainsi, faire surgir des éléments significatifs supplémentaires. La modélisation théorique est enrichie et approfondie par la modélisation vidéo. La modélisation est une méthode faite d'allers et retours, de détours et de contournements; il s'agit d'accomplir des actions, des opérations, des associations pouvant paraitre aléatoires jusqu'à ce qu'émerge un principe organisateur, une forme d'illumination, de synthèse donnant tout son sens à la démarche accomplie. Il s'agit de faire foi au processus de recherche comme l'artiste fait foi au processus de création.

La vidéo a ainsi été exploitée pour trois opérations de recherche; elle a été utilisée pour la collecte de données sur le terrain de l'enseignement des arts, de même que pour l'analyse et la synthèse de ces données. Elle a également participé à traduire et transmettre les résultats de cette recherche, avec son langage propre. En tant qu'acte créateur, le montage vidéo qui participe à la présente étude renseigne sur les modes de la recherche création et s'inscrit, avec certains des récits de pratique, dans le champ des pratiques analytiques créatives.

3.5.4 Co-investissement dialogique

Dans le cadre de cette étude, des rencontres avec mon directeur de recherche ont permis le co-investissement dialogique de données consistant notamment à réfléchir et à dialoguer devant des captations et des montages (ou constructions) vidéos. Ces échanges ont contribué à la compréhension du phénomène étudié. Des thèmes centraux ont ainsi surgi ou se sont organisés. Lors de l'un de ces visionnements, par exemple, j'avais expliqué à mon directeur que le fond de l'image dont nous parlions à ce moment revêtait pour moi un aspect symbolique important; il s'agissait du tableau de ma classe que mes élèves avaient couvert de petits mots de gratitude au terme de l'année scolaire. Ce choix de mettre cette image en arrière-plan, je l'avais fait intuitivement; en création on fonctionne ainsi, on crée des choses en sentant que ça

fonctionne, de façon intuitive. Mais en réinvestissant le sens de ces choix, des morceaux de compréhension ou des interprétations cohérentes de ces gestes peuvent survenir. Notre échange a permis, entre autres, de réaliser la place des relations interpersonnelles dans un enseignement vécu comme un travail de création. Nous avons vu que symboliquement, c'est le fond relationnel sur lequel tout peut se déployer. La relation pédagogique, présente dans les récits, les vidéos et les journaux de bord, depuis le début de cette recherche, venait d'atteindre sa place centrale de principe de fond au sein de ce modèle. La verbalisation apportée par le co-investissement dialogique a ainsi favorisé la conscientisation d'éléments fondamentaux de ma représentation.

3.6 Déontologie

Un formulaire de déontologie a été produit et a été approuvé par le comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM. Le protocole de recherche a été jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le *Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains et l'UQAM* (1999) et l'*Énoncé de politique des trois conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* (1998) (DEPA11-04). Un formulaire de consentement[26] résumant le projet de recherche a été remis à chacun des élèves inscrit au cours d'arts plastiques et médiatiques et dument signé par la direction de l'école, par l'élève majeur ou par les parents de l'élève mineur. Les informations concernant les objectifs du projet de recherche, les instruments de collecte des données, les implications de la participation au projet de recherche et la confidentialité des données ont également été transmises oralement à tous les élèves.

---

[26] Trois documents relatifs à l'approbation éthique sont inclus en appendice : un exemplaire du formulaire d'information et de consentement est inclus à l'appendice B (p. 219), la demande d'approbation éthique est incluse à l'appendice C (p. 222) et le certificat d'éthique est inclus à l'appendice D (p. 223).

DEUXIÈME PARTIE

RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

La partie II présente les résultats de la recherche. Les résultats sont présentés sous deux formes; l'une discursive et l'autre vidéographique.

Cette partie comporte deux chapitres : le chapitre IV, qui est consacré à la présentation discursive des résultats et le chapitre V qui introduit le lecteur à la présentation vidéographique du modèle. Le lecteur est invité à visionner la version vidéographique du modèle via l'adresse suivante : http://www.archipel.uqam.ca

CHAPITRE IV

UN MODÈLE D'ENSEIGNEMENT DES ARTS VISUELS ET MÉDIATIQUES COMPRIS COMME UN TRAVAIL DE CRÉATION : VERSION DISCURSIVE DU MODÈLE

Le chapitre IV est consacré à la présentation discursive des résultats de cette recherche. Comment traduire l'essence d'un enseignement des arts visuels vécu comme un travail de création ? Quand un praticien cherche à saisir sa pratique pour la représenter, il se pose inévitablement la question de la forme que prendra cette représentation. De façon assez courante, certains praticiens (Le Coguiec, 2012; Tremblay, 2013) choisissent de représenter leur pratique en décrivant les grandes actions définissant leur processus, un processus qu'ils découpent en un certain nombre d'étapes ou de phases temporelles[27]. Étant donné que la pratique dont il est question ici n'est pas comprise simplement comme un processus, cette façon de faire n'a pas semblé pertinente. La complexité dont le présent modèle tente de témoigner se prête mal à un découpage temporel, probablement parce qu'il tente de traduire une dynamique d'ensemble. Tel qu'explicité dans le chapitre méthodologique, un modèle ne permet pas de rendre compte de toute la réalité qu'il tente de traduire, non par oubli du modélisateur, mais parce que la complexité des situations ne permet pas de

---

[27] Par exemple, pour montrer sa pratique d'un art vécu avec la collectivité, Tremblay (2013) découpe sa pratique en sept temps qu'elle appelle des actes : acte 1) recevoir une commande; acte 2) se faire proche; acte 3) prendre de la distance; acte 4) présenter l'intention; acte 5) réaliser des dispositifs; acte 6) réaliser l'œuvre; acte 7) réaliser l'événement.

les saisir entièrement. Alors si l'on n'opte pas pour un découpage temporel, comment représenter cette dynamique complexe ?

La saisie des éléments essentiels pour traduire la pratique faisant l'objet de la présente recherche a profité d'allers-retours entre la construction vidéographique qui est donnée au chapitre suivant, et la construction théorique faisant l'objet du présent chapitre. L'analyse des récits de pratique, des données vidéographiques et leur co-investissement dialogique ont favorisé l'émergence d'une forme significative non linéaire traduite par de grands principes à travers lesquels le modèle a pu être saisi dans son essence. Ces principes ne représentent pas des règles, ni des lois, ni des stratégies; ils représentent les bases, les fondements susceptibles d'orienter l'action de l'enseignant qui souhaite vivre son enseignement comme un travail de création. La représentation (fig. 4.1, p. 63) se déploie ainsi en trois grands principes qui donnent la structure du modèle : le principe de « relation », le principe de « respiration » et le principe de « création conjuguée ».

En premier lieu il sera question du principe de « relation ». Ce principe désigne le climat relationnel harmonieux de la classe, un climat essentiel pour vivre son enseignement comme un travail de création.

En deuxième lieu il sera question du principe de « respiration ». Selon ce principe, l'enseignement des arts compris comme un travail de création profite d'allers-retours constants entre différentes formes d'extériorité et d'intériorité.

En dernier lieu il sera question du principe de « création conjuguée ». Selon ce principe, l'enseignement compris comme un travail de création fait place à deux processus créateurs qui se conjuguent et interagissent : le processus de création de l'enseignant et le processus de création de l'élève.

Les trois principes ne délimitent pas des territoires exclusifs et ne sont pas successifs : ils s'interpénètrent pour dépeindre la réalité complexe que le présent modèle cherche à montrer.

Chacune des parties suivantes introduit et approfondit un principe, en débutant par l'énoncé même de ce principe.

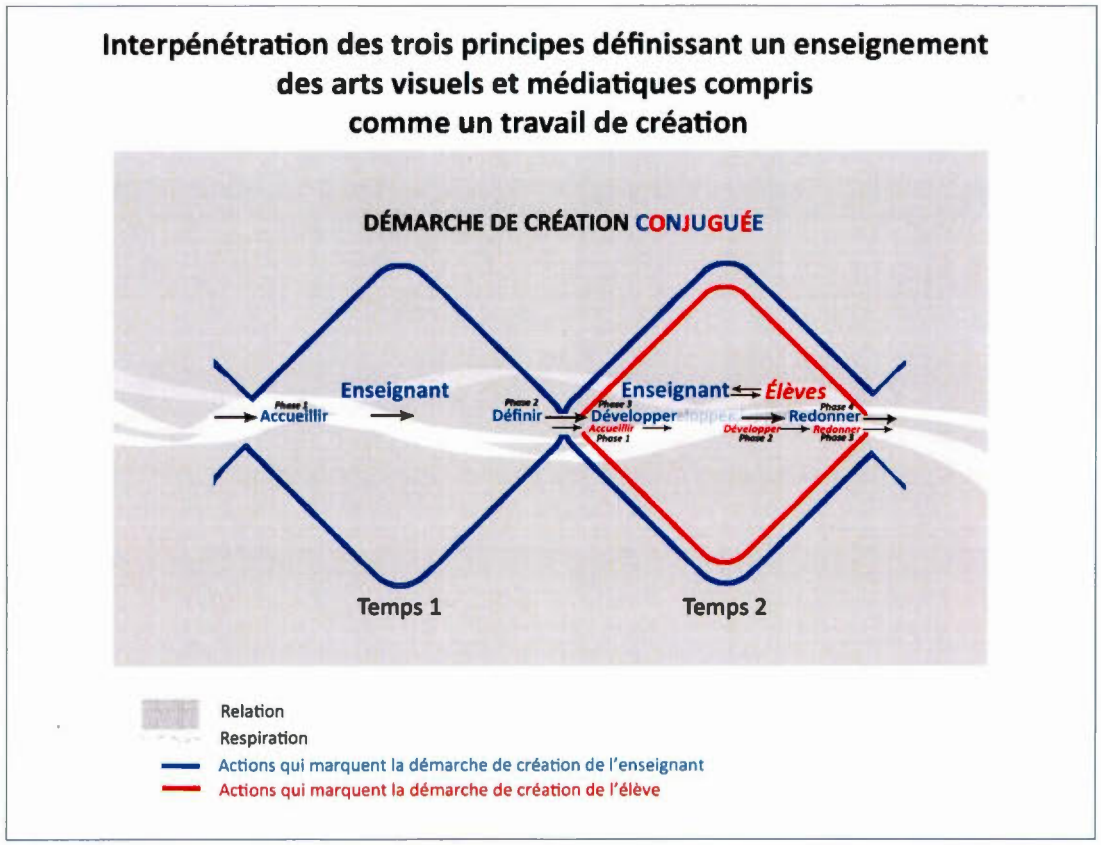


Figure 4.1 Interpénétration des trois principes définissant un enseignement des arts visuels et médiatiques compris comme un travail de création.

La figure 4.1 présente une vue synthétique du modèle en évoquant l'interaction des trois grands principes définissant un enseignement des arts visuels et médiatiques compris comme un travail de création. Le rectangle gris renvoie au principe de

relation (sect. 4.1, p. 65) et symbolise le fond relationnel sain, c'est-à-dire la trame de fond sur laquelle se déploie un enseignement des arts visuels et médiatiques compris comme un travail de création. Les ondulations qui traversent ce rectangle gris traduisent des mouvements d'inspiration et d'expiration et renvoient au principe de respiration (sect. 4.2, p. 96). Enfin, le double losange (bleu et rouge), placé au centre du rectangle gris, symbolise le principe de création conjuguée (sect. 4.3, p. 126) et réfère à la rencontre de deux démarches de création singulières, celle de l'enseignant et celle de l'élève. Le bleu représente les actions marquant la démarche de création de l'enseignant et le rouge représente les actions marquant la démarche de création de l'élève. Ce double losange montre un processus défini en deux temps, chacun des deux temps comportant deux phases. Lors du premier temps de la démarche de création de l'enseignant, les deux phases consistent en « accueillir » et « définir ». Lors du deuxième temps, les deux phases consistent en « développer » et « redonner ». La figure laisse voir que la démarche de création de l'élève s'inscrit à l'intérieur du deuxième temps de la démarche de création de l'enseignant et qu'elle comporte trois phases : « accueillir », « développer » et « redonner ». L'image du double losange sera davantage explicitée lorsqu'il sera question de l'exploration temporelle d'un cycle de création conjuguée (sect. 4.3).

4.1 Principe de relation : un travail de création se déployant sur un fond relationnel harmonieux

Énoncé de principe :

Un enseignement vécu comme un travail de création se déploie sur un fond relationnel empreint de confiance et de respect mutuels.

« Celui qui se représente un arbre est forcé
de se représenter un ciel ou un fond
pour l'y voir se tenir. »

Valéry (1957a, p. 13)

Le principe de relation pose la toile de fond essentielle et conditionnelle sur laquelle un enseignement vécu comme un travail de création peut naitre et se déployer. Cette toile de fond représente un espace relationnel tributaire du climat psychologique de la classe; il est teinté à la fois des valeurs et des croyances de l'enseignant-artiste et de son désir d'entrer en relation avec ses élèves, et il permet, ultimement, de vivre avec eux une démarche de création conjuguée[28] dans un espace physique particulier, la classe d'art.

Un fond relationnel harmonieux est une condition *sine qua non* pour vivre son enseignement comme un travail de création; il s'agit de la base sur laquelle la rencontre peut advenir, de même que la condition pour amener les élèves à créer. Il représente le contexte dans lequel les deux autres principes de respiration et de création conjuguée peuvent devenir opérationnels.

---

[28] Principe évoqué dans l'introduction du chapitre présent et qui sera explicité ultérieurement : l'enseignement vécu comme un travail de création fait place à deux processus créateurs qui se conjuguent et interagissent : le processus de création de l'enseignant et le processus de création de l'élève.

Le fond relationnel harmonieux n'est jamais donné. Il est à construire, il se forge au quotidien, dans l'aménagement matériel de la classe d'art et dans l'établissement d'une relation entre l'enseignant, d'une part avec chaque individu de sa classe et d'autre part avec le groupe-classe. La présente section montre comment un climat empreint de confiance et de respect mutuels permet de générer une atmosphère de liberté constructive, favoriser un apprentissage significatif, autonome et personnel, et permet plus largement l'actualisation des élèves et de l'enseignant. Le fond relationnel apparaitra intrinsèquement lié au climat psychologique de la classe. Le regard porté sur ce climat sera appuyé par des apports théoriques et complété par des données expérientielles tirées de récits de pratique.

Perçu comme indispensable, un climat psychologique sain apparait pour l'enseignant et pour l'élève comme le gage d'un développement et d'un enrichissement réciproques. Il n'y a pas de mode d'emploi ou de recette miracle; il y a un élément essentiel, c'est le désir d'y parvenir, et des pistes prometteuses à explorer qui prennent la forme de valeurs et de croyances. Ces valeurs et croyances participant au développement d'un climat psychologique fécond en classe d'art seront présentées ici, ainsi que leur impact sur un enseignement des arts vécu comme un travail de création.

C'est dans un climat relationnel sain que peut se réaliser l'enseignant artiste. En créant une ambiance basée sur le respect des personnes, des idées et du matériel, il aplanit les difficultés de toutes sortes qui se présenteraient inévitablement dans un milieu où interagissent plusieurs personnes avec leurs attentes, leurs questionnements, leurs doutes et leurs différences. Rogers (1984), croit que le plus important à l'école est de « créer un climat facilitant les acquisitions, une atmosphère de classe se caractérisant par l'authenticité, la sollicitude et l'écoute compréhensive de l'enseignant » (p. 17). Selon lui, « dans un tel climat, les étudiants trouvent leur propre motivation à l'étude » (p. 17). Cette « dimension existentielle de la relation éducative » (Vilain et Dupont, 1985) a été analysée et confirmée par plusieurs auteurs

(Aspy et Roebuck, 1974; Postic, 2001) qui soulignent l'importance des dimensions facilitantes de la relation interpersonnelle sur le fonctionnement des élèves en classe. Dupont (1982) affirme que

> c'est dans ces conditions que l'apprentissage tend à avoir une plus grande profondeur qui touche beaucoup plus la vie et la conduite de l'étudiant, en ce sens qu'il est capable d'orienter son expérience dans la ligne de ses besoins et de ses intérêts. (p. 75)

Ce climat incite les élèves à s'investir en profondeur dans les propositions de création et permet, ultimement, que la création conjuguée[29] advienne. Selon Gordon (2005), « le monde de l'éducation, ce ne sont pas les bâtiments, les programmes, les budgets, etc. Le monde de l'éducation, c'est la relation des enseignants avec les jeunes » (p. 216). Cette conviction partagée est évoquée dans l'extrait du récit de pratique suivant.

> La rentrée de janvier a été pour le moins chaotique[30]. Ma classe avait été miraculeusement épargnée, mais je dus tout de même déménager avec tous mes collègues vers une autre école. Le mot d'ordre de la direction était d'apporter le minimum de matériel, ce que j'ai fait. Je savais que je pouvais enseigner les mains vides, convaincue que l'essentiel est en moi et dans ma relation avec mes élèves. (Extrait d'un récit de pratique, 2007)

Le climat de la classe commence à se construire dès la rentrée par les actions de l'enseignant, « gouvernées » par ses valeurs et ses croyances (Argyris, 1993), et poursuit son développement tout au long de l'année scolaire. Pierce (trad. 1978) considère que les croyances sont des règles pour l'action. Selon les études répertoriées par Clark et Peterson (1986), les enseignants ont des systèmes de croyances et de valeurs qui influencent effectivement leurs actes. Kagan (1992)

---

[29] Celle de l'enseignant et celle de l'élève.

[30] Ce récit de pratique relate un projet de vidéo d'art réalisé avec mes élèves et inspiré par l'incendie de l'école en décembre 2007.

propose de considérer les croyances des enseignants comme une forme de connaissance personnelle, composée de conjectures, le plus souvent implicites, concernant les élèves, l'apprentissage, la classe, le processus d'enseignement et les objets à enseigner. Un petit nombre de croyances apparaissent comme des certitudes fondamentales; celles-là porteront le nom de valeur (Legendre, 1993). Une valeur est une croyance durable qui laisse peu de place au doute (Bourassa, Serre et Ross, 1999). Les actions et les jugements de l'enseignant sont toujours éclairés, consciemment ou non, par ses valeurs. Vécu comme un travail de création, l'enseignement des arts dont il est question ici est porté par des valeurs compatibles avec le principe de relation, des valeurs donnant à l'enseignement une dimension humaine indispensable.

Mais quelles sont les valeurs et les croyances dynamisant les actions et les décisions de l'enseignant artiste et participant au développement d'un climat psychologique posant la toile de fond d'un enseignement des arts vécu comme un travail de création ? Dans les sections suivantes, le climat psychologique sera traité en trois parties; d'abord seront présentées trois valeurs retenues comme participant au développement d'un climat psychologique fécond en classe d'art, ensuite seront présentées deux croyances poursuivant un but semblable et finalement il sera question des effets de ces valeurs et croyances sur l'établissement d'un climat psychologique fécond en classe d'art.

4.1.1 Des valeurs participant au développement d'un climat psychologique fécond en classe d'art

La présente section traite principalement de trois valeurs retenues pour dépeindre le climat recherché. Ces trois valeurs fondamentales sont la congruence, l'engagement et la confiance.

4.1.1.1 Congruence

Il importe d'être réellement soi-même, d'accorder une écoute à ce que l'on est fondamentalement, de relier son soi personnel à son soi professionnel pour que paroles et actions nous reflètent. L'enseignant n'est pas le serviteur neutre d'un programme ni d'un système, l'enseignant est une personne.

La congruence se définit comme une forme d'authenticité personnelle reposant essentiellement sur trois éléments : une présence à soi ouvrant sur une présence à l'autre et une présence à l'expérience.

Présence à soi

L'enseignant congruent cherche à demeurer en accord avec ses valeurs, ses croyances et sa personnalité (Gohier, 1999). Dans cet esprit, Rogers (1984) croit que l'enseignant devrait choisir son style et ses propres méthodes. Il considère que la congruence, la considération, l'acceptation, la confiance et la compréhension empathique de l'enseignant facilitent l'apprentissage et que parmi ces qualités, la plus fondamentale est la congruence ou l'authenticité (*realness*).

> Cela signifie qu'il (l'enseignant) rencontre personnellement l'élève, sur la base d'une relation directe de personne à personne. Cela signifie qu'il est lui-même, qu'il ne se renie pas. Ainsi, le professeur est pour ses élèves une personne, et non l'incarnation impersonnelle des exigences du programme ni le tube stérile à travers lequel la science est transmise de génération en génération. (Rogers, 1984, p. 104)

La congruence, telle qu'explicitée par Rogers (1961/2005) et par d'autres auteurs, stipule que l'enseignant, en étant et en agissant en classe, doit d'abord être présent à lui-même. Il ne met pas en veilleuse la personne qu'il est. Selon Dupont (1982), « l'impact de l'enseignant n'est pas dû seulement à ce qu'il sait ou à ce qu'il fait, mais également à ce qu'il est » (p. 42). Selon Brief et Morin (1995), lorsque

l'enseignant lie son vécu expérientiel à sa pratique professionnelle et qu'il est à l'écoute de sa praxis éducative, la dichotomie entre l'affectif et le cognitif tend à disparaitre. L'enseignant est présent avec son intellect, mais aussi avec ses émotions, sa sensibilité, ses sensations. « Cette présence ne remplace pas l'acquisition du savoir, elle la rend possible » (Poeydomenge, 1984, p. 67).

Longtemps occultée des programmes de formation en enseignement, la présence à soi-même est la première forme de présence, essentielle à l'enseignant-artiste.

Présence à l'autre

En classe, l'enseignant s'engage dans une entreprise de développement affectif, intellectuel et social (Dupont, 1982). Une représentation de soi intégrée et différenciée se manifeste par une ouverture envers les autres. Cette ouverture est étroitement reliée à la congruence. Selon Guindon (2001),

> pour en arriver à se sensibiliser à l'autre, tout en demeurant soi-même, l'éducateur doit avoir atteint, grâce à une représentation de soi assez intégrée, une certaine identité personnelle qui se manifestera par un engagement aux valeurs de vie : capacité d'aimer qui se traduit par un respect des autres et de soi-même, capacité de s'ouvrir véritablement aux autres et, surtout, à la génération nouvelle en créant, pour les enfants dont il est responsable, les conditions propres à assurer l'épanouissement personnel de chacun. (p. 158)

Selon cette auteure, c'est seulement lorsque l'individu a une représentation de soi bien intégrée et qu'il a acquis une connaissance de soi en tant que personne qu'il peut voir l'autre en tant qu'autre entier et non en fonction de « ses actes, ses idées et ses comportements ». C'est à ce moment-là que l'enseignant peut s'ouvrir et devenir disponible à « l'autre en tant qu'autre » (p. 391).

À l'adolescence, les jeunes vivent une crise d'identité et ont besoin de modèles autres que les modèles parentaux pour participer à la formation de leur identité.

Erikson (1972/1978) pose que les personnes qui « soutiennent et mettent en pratique la précision technique, une méthode de recherche scientifique, une interprétation convaincante de la vérité, un code d'honneur, un type de vérité artistique ou un mode d'authenticité personnelle » peuvent devenir significatives aux yeux des jeunes (p. 264) et permettre à ceux-ci d'adhérer à des valeurs qui donneront un sens à leur existence. Ce que pose Erikson permet de comprendre l'importance de la congruence de l'enseignant dans l'établissement d'un rapport significatif avec l'élève. Ce rapport authentique peut participer à la construction de l'identité de l'élève qui reconnaitra chez l'enseignant un type de vérité artistique ou un mode d'authenticité personnelle.

Selon Angers et Bouchard (1990), « l'étoffe d'un homme ou d'une femme apparait dans son agir » (p. 193) et il se doit d'être présent à lui-même et à son milieu pour être entièrement impliqué dans ses actes. Ces auteurs croient que « les paroles et les gestes qui rejoignent les gens et qui touchent leur cœur sont ceux qui ont un accent d'indéniable authenticité et qui émanent du fond de l'être » (p. 201).

Mais quelles sont les actions qui, chez l'enseignant, traduisent une valeur accordée à la congruence ? L'extrait du récit de pratique qui suit permet de voir comment cette valeur peut trouver son prolongement dans l'action.

> Je pensais à mon élève, agressée physiquement à la sortie de l'autobus, qui était restée chez elle, probablement avec la peur au ventre et la crainte de revenir à l'école, et à ces deux filles qui ne comprendraient probablement pas la gravité de leurs actes parce que sans grande conséquence. J'y voyais une profonde injustice et je me devais de réagir. J'allai voir le directeur de l'école et je l'informai des faits. Je lui dis que je trouvais la situation inacceptable et je lui demandai d'intervenir. Je lui ai même affirmé que si les valeurs de l'école étaient celles-là, je n'étais pas, de toute évidence, dans la bonne école. Mon intervention a permis de faire changer les choses. Le directeur appela personnellement mon élève pour la rassurer et l'inviter à revenir à l'école. Il demanda à ce que les filles qui l'avaient agressée soient rencontrées par des intervenants en présence de leurs parents pour qu'elles puissent comprendre la gravité de leurs gestes et éviter que de telles situations ne se reproduisent.

> Mon élève revint en classe avec son enthousiasme et sa bonne humeur. Je n'ai plus reparlé de la situation avec elle, elle ne sait probablement pas ce que mon action a changé pour elle, mais moi, je le sais. J'avais besoin de me sentir en accord avec mes valeurs et mes convictions et c'est ce que j'ai fait. Mon action a aidé mon élève à retrouver sa dignité, elle m'a également permis de conserver la mienne. (Extrait d'un récit de pratique, 2015)

La congruence, traduite en actions, peut avoir des répercussions sur le développement de l'identité des élèves. Il semble que les qualités évoquées dans le petit mot de cette même élève à la fin de ses études secondaires rejoignent implicitement les propos d'Erikson (1972/1978).

> Votre cours était le seul endroit où je sentais que je pouvais m'exprimer et me dépasser réellement. [...] Vous occuperez toujours une place privilégiée dans mon cœur et je m'ennuie déjà de vous. [...] J'espère que vous serez heureuse dans les années futures et que vous pourrez continuer à faire ce que vous aimez, car je sais que c'est grâce à vous que je vais faire ce que j'aime en allant en dessin animé au CÉGEP[31]. Merci de m'avoir transmis votre passion ! (Témoignage d'une élève extrait d'un récit de pratique, 2015)

Être réellement soi-même, avec sa différence et son unicité, avec « sa façon à soi de se poser dans le monde » (Barret, 1989, p. 36) semble hautement souhaitable pour établir une communication et une relation avec les élèves. La congruence permet la rencontre de l'autre. Comme le souligne Jeannine Guindon (2001), « la qualité de présence à soi se fait la garantie de la qualité de la présence aux autres » (p. 410-411).

Le défi d'être soi-même, sans masque, c'est avec les autres qu'il se manifeste. Être soi-même implique d'être à l'écoute de soi, mais également présent et à l'écoute de l'autre. Selon Dupont (1982), « pour atteindre ce climat de confiance réciproque, il y a un prix à payer : celui d'être réellement soi, d'avoir conquis sa propre liberté intérieure. » (p. 13) Le concept de congruence est étroitement associé au principe essentiel de relation.

---

[31] CÉGEP : Collège d'enseignement général et professionnel.

Présence à l'expérience

La présence à l'expérience est aussi essentielle en classe, non seulement pour ses fonctions évidentes de gestion, mais également pour la qualité que ce type de présence confère à l'expérience vécue avec les élèves, quand l'attention de chacun est entièrement fixée sur l'action en cours. Une personne peut être physiquement présente sans l'être mentalement. Masciotra, Roth et Morel (2008) relient l'état maximal de disponibilité à l'esprit Zen. Selon leur définition, l'esprit Zen est

> un esprit en acte dans l'ici et maintenant d'une situation, un esprit qui se fait tout action, ne laissant plus de place pour les pensées dispersées et dispersantes et restant entièrement disponible et de façon continue, centré non pas sur ce qu'il fait, mais à travers ce qu'il fait, de part en part de l'action. (p. 116)

Selon ces mêmes auteurs, il ne s'agit pas de « penser » ou de « réfléchir à ce que l'on fait », mais plutôt de « faire consciemment » (p. 116).

Csikszentmihalyi (1996/2006) a proposé le concept de *flow* ou d'« expérience optimale » pour décrire ce type particulier d'expérience que vivent les gens profondément investis dans une activité et qui est caractérisé par la fusion de l'action et de la conscience, par la perception de contrôle et par l'altération de la perception du temps (Csikszentmihalyi, Abuhamdeh et Nakamura, 2005). Le *flow* est important « non seulement parce qu'il rend l'instant présent plus agréable, mais aussi parce qu'il favorise la confiance en soi, l'acquisition d'aptitudes et permet des réalisations qui ont un sens pour l'humanité » (Csikszentmihalyi, 1990/2004, p. 53).

Dans un entretien concernant son étude sur la pédagogie de la situation, Barret (2007) décrit la présence à la situation comme une « capacité d'être complètement dans l'ici et le maintenant de la réalité pédagogique et de savoir en tirer le meilleur pour permettre aux élèves de faire des apprentissages significatifs » (paragr. 24). Il importe

que l'enseignant soit présent à la situation pour être en mesure de s'adapter aux différentes fluctuations du groupe et aux aléas qui se présentent souvent dans le milieu vaste et peuplé d'une école. Selon Barret (1989)

> il va de soi que la pratique de la pédagogie de la situation dépend beaucoup de l'aptitude du pédagogue à identifier, dans le vécu « ici et maintenant », les temps forts ou faibles, les faits essentiels ou accessoires, les émotions visibles ou presque invisibles, les accentuations individuelles ou collectives, tout élément hasardeux, inopiné, aléatoire qui pourrait surgir et ainsi ajouter au vécu, sans oublier les éléments « classiques » prévus, programmés qui peuvent, eux aussi, être utilisés puisque faisant partie de la situation. (p. 61)

En outre Gosselin *et al.* (2014) soulignent que la présence à soi, au monde et à l'expérience sont une des ressources essentielles pour créer. Pour toutes ces raisons, il semble fondamental de développer ces différentes formes de présence, à soi, aux autres et à l'expérience.

En résumé, la congruence se pose comme la pierre angulaire d'un climat psychologique sain dans un enseignement des arts vécu comme un travail de création. C'est une qualité relationnelle constituée de deux mouvements qui se conjuguent, le mouvement de présence à soi qui permet de prendre sa place avec les autres et le mouvement de présence au monde (à l'autre et à l'expérience) qui permet au « je » de l'enseignant d'être vraiment en relation avec l'autre.

4.1.1.2 Engagement

> « Les gens les plus heureux investissent dans un engagement, dans une entreprise qui les dépasse. »
>
> Sheehy (1976, p. 22)

La deuxième valeur apparaissant capitale est celle de l'engagement. La capacité d'engagement personnel, définie comme « une capacité à investir sa subjectivité dans

tout ce qu'on entreprend », fait aussi vraisemblablement partie de la compétence à créer (Gosselin *et al.,* 2014). L'enseignant artiste choisit de s'engager entièrement dans son travail auprès des jeunes car il constate qu'il ne peut s'engager complètement à la fois dans la création artistique et dans la création pédagogique. Il croit qu'il est possible de créer un pont entre ces deux réalités en vivant son enseignement comme un travail de création. Il choisit de s'investir dans un domaine exigeant, et c'est lorsqu'il s'y engage complètement, avec son intellect, ses émotions et sa subjectivité que le pont peut apparaitre devant lui. L'enseignant qui s'engage complètement investit sa subjectivité dans ses projets et est porteur d'une flamme qu'il transmet à ses élèves. La flamme partagée ne perd rien de sa force, elle se multiplie. Il semble fondamental que l'enseignant soit d'abord tout entier mobilisé par une proposition de création pour qu'elle puisse ensuite transiter, vivre à travers ses élèves et prendre différentes formes. Desaulniers et Jutras (2012), soulignent que l'apprentissage doit être significatif ou signifiant pour les élèves, mais; « il ne faut pas oublier que l'enseignement doit d'abord et avant tout être significatif pour les enseignantes et enseignants qui le mettent en œuvre » (p. 87).

Quelles sont les actions qu'entrainent chez l'enseignant une telle valeur accordée à l'engagement ? Celui qui vit son enseignement comme un travail de création s'engage tout entier dans ses projets, à la manière d'un artiste, tel qu'illustré dans l'extrait du récit de pratique suivant.

> Le 22 décembre 2006, l'école où j'enseignais depuis 8 ans fut la proie des flammes. Une collègue amie qui était encore sur place, me tenait informée des évènements à mesure qu'ils se déroulaient, par téléphone cellulaire. Je pouvais donc « voir », avec ses descriptions, la toiture de l'école qui flambait. Je pouvais présumer, grâce à ma mémoire des lieux, de quelle classe, quel bureau et quels documents étaient en train de disparaitre. J'imaginais tout cela d'autant plus facilement que j'avais déjà vécu un incendie à mon domicile où j'avais presque tout perdu. J'étais consciente que ma perception de cette nouvelle réalité était teintée par mon vécu antérieur d'un incendie ainsi que par mon émotivité et ma culture. Si j'avais été seule dans un atelier, mon travail aurait

> certainement porté, d'une façon ou d'une autre, l'empreinte de ce bouleversement. C'est donc tout naturellement que j'ai décidé de me servir de cet épisode pour ce projet de vidéo d'art avec mes élèves. J'ai choisi de travailler sur ce thème car je sentais que je n'en avais pas le choix. (Extrait d'un récit de pratique, 2007)

L'enseignant artiste s'engage dans ses projets mais il s'engage aussi, tout entier, auprès de ses élèves tel qu'illustré dans cet autre extrait de récit de pratique qui relate un projet ayant germé pendant les vacances d'été.

> J'eu envie de faire durer le jeu et de transposer cette trouvaille dans une situation pédagogique. Je me disais que si je pouvais ramasser assez de bois flotté pour toute une classe ce serait comme si je partageais un peu de cet été là avec mes élèves. Nous sommes retournés sur la grève et nous sommes revenus au chalet avec du bois mort plein le bateau. Je passai un autre jour à nettoyer le bois dans l'eau du lac, en observant chaque forme, chaque particularité de chacune des pièces de bois. Au début de l'année scolaire, tous les bois étaient dans ma classe et j'invitai mes élèves à s'en choisir un, ce qu'ils ont fait avec un grand respect. (Extrait d'un récit de pratique, 2008)

Pour conclure sur cette question, retenons que l'engagement de l'enseignant a un impact considérable sur le climat psychologique de la classe. C'est une attitude, un moyen de s'actualiser et de nourrir le feu sacré de la profession. Selon Duchesne et Savoie-Zajc (2005), l'engagement professionnel est « un moyen de vivre une expérience d'actualisation personnelle et professionnelle » (p. 89). Il répond aux besoins de la personne de vivre une expérience d'accomplissement de soi lui permettant de trouver un sens à sa vie (Duchesne et Savoie-Zajc, 2005).

4.1.1.3 Confiance

Parmi les valeurs favorisant le développement d'une relation saine en classe d'art, il y a aussi la confiance fondamentale dans le potentiel de l'élève. L'enseignant-artiste fait le « pari de l'éducabilité » (Meirieu, 2011), en ce sens qu'il croit au potentiel de ses élèves et qu'il fait tout pour favoriser leur apprentissage. « Saisir ce qui est

potentiel chez l'enfant, découvrir la force qui pourra se développer en lui, sont les seules conduites qui prouvent qu'on a foi en lui et l'éducation et qu'on respecte sa liberté » (Postic, 2001, p. 116). C'est dans la « zone proximale de développement », telle que définie par Vygotski (1934/2013) que l'enseignant peut, et se doit d'intervenir. Cette zone est la distance entre le niveau actuel de l'élève et son niveau de développement potentiel (Lagoutte, 2002). Selon Postic (2001), « l'acte éducatif demande de la part de l'éducateur de l'optimisme dans les ressources de l'enfant et une entière confiance dans ses possibilités de développement » (p. 115). Cette croyance est évoquée dans l'extrait de récit de pratique suivant.

> Le directeur qui nous adresse la parole lors de cette réunion[32] met immédiatement les enseignants en garde contre la cohorte de troisième secondaire à laquelle nous devrons faire face cette année. Il nous recommande d'être sévères avec eux, de ne rien laisser passer. Il me semble qu'il apparait comme un général de l'armée et nous comme des soldats qui partons en guerre. Je ne me reconnais pas dans cette image. Après la réunion, je demande à lui parler. Je lui dis que je n'ai pas d'expérience, que je me trompe peut-être, mais que je me sens incapable d'appréhender mes futurs élèves ainsi. Je lui dis que mes valeurs me portent à croire d'abord que les élèves ont un potentiel de développement et que j'ai besoin d'y croire, sinon je me sentirais obligée de changer de carrière. Il me dit qu'il comprend mon point de vue et qu'il le respecte, mais que si j'ai de la difficulté avec mes élèves, il serait là pour m'épauler. J'en ai eu, mais quand même beaucoup moins que ce qui avait été annoncé lors de cette première réunion. (Extrait d'un récit de pratique relatant une expérience vécue en 1993, 2015)

Il semble que les élèves soient sensibles à cette attitude de confiance et qu'ils ont tendance à donner raison à l'enseignant qui croit en eux. On pourrait, à titre d'exemple, évoquer l'effet pygmalion (Rosenthal et Jacobson, 1968/1971; Weinstein, 1989) : les attentes de l'enseignant sur les capacités d'un élève va, de fait, avoir des répercussions sur les résultats effectifs de cet élève. Les élèves s'ajustent à l'image que leur enseignant leur renvoie d'eux-mêmes. Il est étonnant de constater que les

---

[32] Réunion sectorielle du début de l'année scolaire 1993 animée par un directeur adjoint.

mêmes élèves peuvent être différents selon l'enseignant avec qui ils sont en contact. Snyder (1999) croit que la confiance des élèves en l'enseignant favorise aussi la confiance en eux-mêmes. La confiance se développe dans la réciprocité. L'enseignant est celui qui peut permettre aux élèves « d'assumer, de prolonger et de subvertir leur propre histoire » (Meirieu, 2011, p. 107). Il se doit de considérer que tous ont envie de se réaliser, de se développer, de s'épanouir. Il adhère à l'hypothèse de Rogers (1961/2005).

> L'hypothèse sur laquelle l'enseignant veut construire est que les étudiants, qui sont en contact effectif avec la vie, désirent apprendre, veulent murir, cherchent à trouver, espèrent maîtriser, désirent créer. Il jugera que sa fonction consiste à développer une relation personnelle avec ses étudiants et un climat dans sa classe tels que ces tendances naturelles arrivent à leur pleine maturité. (p. 197)

L'enseignant artiste a besoin que le courant circule entre ses élèves et lui pour que la création conjuguée puisse advenir. Il souhaite emmener ses élèves à vivre une démarche de création avec tout ce que cela comporte de courage, d'ouverture et de confiance et pour ce faire, il importe qu'il croie qu'ils ont le potentiel pour le faire. Les élèves ne partent pas tous avec le même bagage, mais chacun a un potentiel de développement; sa tâche est de prendre les élèves où ils sont, de les amener à vivre des expériences de création et de les accompagner ainsi dans la construction d'eux-mêmes.

4.1.2 Des croyances participant au développement d'un climat psychologique fécond en classe d'art

Les caractéristiques présentées dans la présente section sont posées comme des croyances non pas parce qu'elles sont de moindre importance mais simplement parce qu'elles s'énoncent mieux ainsi. L'enseignant artiste est habité par une première croyance à l'effet que l'élève a besoin d'être accueilli et reconnu pour ce qu'il est, une personne. Il croit aussi que l'enseignement est une mission sociale.

4.1.2.1 Reconnaissance de l'élève

Tout élève a le désir de faire reconnaitre sa propre personne par l'enseignant. Selon Postic (2001) c'est « par la reconnaissance de ce qui distingue chaque élève des autres, par un appel qui lui est spécialement destiné – un appel à se faire soi-même – que peut débuter une action éducative en profondeur » (p. 121). Loin d'être facultative, cette reconnaissance est même une condition pour que l'élève accepte et s'ouvre aux propositions de création de l'enseignant artiste. Jonnaert et Vander Borght (2009) constatent que « l'élève accepte de pratiquer son métier d'élève parce que l'enseignant respecte la personnalité de l'individu qui est derrière cet élève, souvent encore un enfant » (p. 160). Dans l'extrait de récit de pratique suivant, il est question d'une rencontre entre l'enseignante inexpérimentée que j'étais lors de ma première année d'enseignement et d'une élève plutôt agressive que j'avais convoquée après l'école pour échanger sur son comportement en classe. L'échange présenté dans ce récit montre que l'attitude d'écoute, d'acceptation de l'autre et d'empathie ont contribué à créer un dialogue entre l'élève et l'enseignante.

> Je l'ai écoutée me raconter tout ça, je voulais comprendre, car je n'étais pas familière avec la réalité qu'elle vivait. J'avais de la compassion pour elle et je comprenais enfin qu'elle vivait constamment dans la peur. Je lui ai alors raconté une anecdote de ma vie, qui, je le croyais, pourrait peut-être l'aider à surmonter sa peur et peut-être aussi à comprendre pourquoi j'avais l'air, à son avis, de penser que je travaillais dans une belle école. (Extrait d'un récit de pratique relatant une expérience vécue en 1993, 2015)

Dans cet extrait, la reconnaissance de cette personne a permis de rejoindre cette élève et de la rallier au cours et au groupe-classe. L'élève rébarbative du début de l'année a abaissé ses défenses et s'est permis de s'ouvrir à l'expérience de la classe d'art. Les études de Aspy et Roebuck (1974) sont révélatrices : que ce soit pour apprendre un contenu intellectuel, pour apprendre à résoudre des problèmes, pour libérer sa créativité ou pour améliorer l'estime de soi, « c'est le climat psychologique de

facilitation créé par l'enseignant qui accroit ces différents types d'acquisition » (Postic, 2001).

Le fait que les élèves se sentent reconnus et respectés, qu'ils se respectent entre eux, et qu'ils aient une relation de confiance avec leur enseignant, contribue à l'établissement d'un climat sain; c'est le socle sur lequel ils peuvent s'engager sans réserve dans leur création. Un climat relationnel sain permet en effet une sécurité et une liberté psychologique qui sont, selon Rogers (1961/2005), des conditions externes de la création. Ces conditions permettent l'ouverture à l'expérience favorisée par la baisse des défenses psychologiques. Lorsqu'il se sent compris et respecté, l'élève peut dès lors exprimer librement sa créativité. Dans ses réflexions sur le triangle pédagogique (professeur-élèves-savoirs), Houssaye (1992) affirme que « l'axe professeur-élèves est essentiel; l'axe professeur-savoir se donne comme un moyen et l'axe élèves-savoir comme la fin. Le vivre-ensemble affirme la primauté de la relation et de sa gestion » (p. 135). Dans cette optique, un climat relationnel sain apparaît comme le levier d'Archimède, possédant un excellent point d'appui et suffisamment long pour permettre des actions amplifiées (Postic, 2001).

4.1.2.2 Mission sociale de l'enseignement

L'enseignant qui vit son enseignement comme un travail de création est habité par la croyance que sa profession est une mission sociale parce qu'elle lui permet de participer à la construction des citoyens de demain. Les conséquences de ses interventions peuvent être déterminantes dans la vie des jeunes (Desaulniers et Jutras, 2012) et par extension, dans la société future. Selon Flory (tel que cité par Féger, 1991), l'enseignement est le plus important des problèmes sociaux; « il l'est à l'égard des personnes dont il assure le développement et l'épanouissement. Il l'est à l'égard de la société dont il engage l'avenir à très longue échéance » (p. 127). Dans un avis

au Ministère de l'Éducation du Québec, le Conseil supérieur de l'éducation (2004) a émis le constat suivant :

> l'exercice de la profession enseignante comporte donc une dimension sociale incontournable. L'enseignant est un acteur social qui, à la fois, agit sur la société et subit les contrecoups des changements sociaux dans l'exercice quotidien de sa profession. (p. 14)

Concevoir la profession comme une mission sociale peut être un stimulant pour l'engagement individuel et collectif des enseignants. Cette croyance souligne l'importance de leur travail et leur permet de le réaliser comme s'ils portaient « le futur en bandoulière » (Meirieu, 2011). Selon Kant (1967/2004) « on ne doit pas seulement éduquer les enfants d'après l'état présent de l'espèce humaine, mais d'après son état futur possible et meilleur, c'est-à-dire conformément à l'idée de l'humanité et à sa destination totale » (p. 79-80). Cette croyance permet de regarder l'horizon avec la compréhension de la portée de nos actes.

L'enseignant participe à la construction des adultes de demain. Ces adultes ne se souviendront peut-être pas de son action sur leur épanouissement, peu importe; ses actions auront permis de faire de son travail une mission car par la rencontre de l'autre, il aura participé à sa croissance en lui donnant un peu plus de confiance en lui-même et en l'humanité. À l'instar de Meirieu (2009), on peut se demander, aujourd'hui, « quel monde allons-nous laisser à nos enfants », mais l'enseignant peut se demander tout autant : « quels enfants allons-nous laisser au monde ? » (p. 7)

Le sujet des valeurs et croyances est vaste, il y aurait encore beaucoup à dire. Le cadre du présent écrit a tenté de mettre en lumière ces valeurs et croyances fondamentales pouvant contribuer à l'établissement d'un climat de confiance psychologique en classe. Les valeurs et croyances choisies n'ont pas la prétention d'être exhaustives, mais conformément à la méthodologie retenue, ce sont celles qui ressortent de l'analyse des données tirées des journaux de bord, des récits de pratique,

du co-investissement dialogique des vidéos et de l'expérience acquise pendant vingt années auprès des jeunes. Ces valeurs et ces croyances n'agissent pas isolément, elles se conjuguent et participent l'une à l'autre. Elles permettent de guider les actions de l'enseignant vers la création d'un climat psychologique sain qui est la base sur laquelle peut se déployer un enseignement vécu comme un travail de création. Dans la prochaine section, il sera question de l'apport non négligeable de l'environnement physique de la classe sur le développement d'un climat psychologique fécond.

4.1.3 Un environnement physique participant au développement d'un climat psychologique fécond en classe d'art

> « Les scientifiques et les artisans savent bien que la manière de préparer une paillasse et d'installer les outils dont on aura besoin est décisive. »
>
> Meirieu (2011, p. 76)

Un aménagement de la classe d'art reflétant les valeurs et les croyances de l'enseignant peut favoriser le développement d'attitudes telles que la confiance et l'autonomie et peut permettre de satisfaire des besoins fondamentaux des jeunes tels que les besoins de reconnaissance, de stabilité, de sécurité et d'appartenance. L'environnement matériel peut ainsi participer à l'établissement et au maintien d'un climat psychologique favorable et à la qualité de l'expérience de création.

Selon Dupont (1982),

> si l'assistance psychologique comme la guidance pédagogique constituent des atouts favorables au développement de l'enfant, la manière dont le maître fonctionne dans sa classe est tout aussi déterminante. En effet, invariablement, dans toute leçon, retrouve-t-on un aspect plus formaliste lié au système d'organisation de l'ensemble de la classe, ce que Kounin (1976) appelle plus précisément le système de gestion de la classe, système qui, par sa nature, peut agir comme stimulation ou frein à l'activité éducative de formation. (p. 114)

La classe d'art est la matrice permettant à un groupe de personnes, les élèves et l'enseignant, de vivre individuellement et en groupe des démarches de création signifiantes et son aménagement matériel peut les faciliter ou les entraver. Selon Gordon (1972), l'environnement de travail que porte en elle l'école peut susciter un meilleur épanouissement comme une créativité plus grande de la part de l'étudiant (tel que cité par Dupont, 1982, p. 76). Selon Freinet (1964), ce n'est pas le pédagogue qui éduque, mais le milieu. À cet effet, Casanova et Pesce (2011) notent que le pédagogue « n'a de cesse de manipuler avec la plus grande finesse possible chaque aspect de ce milieu : les espaces, leur aménagement, la manière d'investir des moments, les objets, les diverses ressources qui animent le "milieu" éducatif » (p. 132). Ils soutiennent que « la pédagogie est un art de faire qui se déploie sous la forme d'une expertise du réel, dans ses aspects les plus simples, une affaire de rapport passionné à l'apparente banalité du quotidien » (p. 132). Ils concluent que « dans l'attention du pédagogue au détail se révèle la préoccupation de ce qui fait, fondamentalement, le sens de toute situation pédagogique » (p. 132).

Pour Emmer, Sanford, Evertson, Clements et Martin (1981), l'organisation de la classe est découpée en 3 temps distincts : le temps qui précède la rentrée, le début de l'année scolaire et le temps qui suit le début de l'année scolaire. Avant la rentrée, l'enseignant planifie et divise sa classe en ilots ou aires de travail. Il présente ensuite cet aménagement aux élèves à la rentrée et leur parle du mode de fonctionnement que l'aménagement suggère et finalement il s'assure d'obtenir leur coopération pour respecter ce fonctionnement tout au long de l'année scolaire.

Tout comme l'aménagement physique de l'atelier de l'artiste joue sur son travail de création, l'aménagement physique de la classe d'art joue sur la possibilité ou non de vivre son enseignement comme un travail de création. Dans les prochains paragraphes, il sera question des liens qu'entretiennent l'environnement physique et le climat psychologique de la classe. Il apparaitra qu'en plus de refléter les croyances

et les valeurs de l'enseignant, cet environnement peut influencer la relation pédagogique et la création.

Aménagé en fonction des médiums et du mode de travail de l'artiste, l'espace de l'atelier s'est considérablement modifié au fil des ans[33], mais il demeure souvent perçu comme un espace de liberté. Selon Rodriguez (2002a),

> pour être en mesure d'y travailler, le créateur construit son lieu afin qu'il soutienne sa créativité. Pour ce faire, Mei-Kuei Feu[34] cache de sa vue tout ce qui n'est pas indispensable afin de ne pas se laisser distraire, ce qui explique la nudité de son espace. De son côté, Isabelle Hayeur[35], depuis qu'elle dispose d'un local pour son ordinateur, accroche un peu partout des cartes postales, des photographies, des invitations à des vernissages, des images dont l'atmosphère alimente l'inspiration; « Il s'agit d'être dans une ambiance de création, résume Henri Venne[36]. » (p. 35)

L'espace physique de l'atelier d'un artiste est organisé en fonction de ses besoins matériels, mais aussi en fonction de ses besoins psychologiques. Les ateliers ressemblent souvent aux artistes qui les occupent et sont en lien avec leur démarche de création. Plusieurs artistes perçoivent d'ailleurs leur atelier comme une matrice indissociable de leur démarche artistique. C'est souvent un lieu « d'absorption du monde extérieur » (Blanc et Jaillet, 2011) où les artistes se sentent bien pour créer. Rodriguez (2002a) soutient que « pour être en mesure d'y travailler, le créateur aménage son espace afin qu'il soutienne sa créativité » (p. 35).

---

[33] Selon Rodriguez (2002b), à Montréal en ce début du XXI[e] siècle, l'atelier tend à se fragmenter, se multiplier ou parfois se dématérialiser selon les projets de chacun (p. 37).

[34] Originaire de Taïwan, Mei-Kuei Feu vit et travaille à Montréal depuis 1996 (http://www.meikueifeu.com/creation2/fr/content/biographie).

[35] Artiste de l'image numérique née à Montréal en 1969, Isabelle Hayeur est reconnue pour ses montages photographiques grands formats, ses vidéos et ses installations in situ (http://isabelle-hayeur.com/bio.html).

[36] Henri Venne est né à Joliette et vit et travaille à Montréal. Depuis 1994, il expose ses œuvres, une combinaison photographie et peinture, à travers plusieurs galeries et musées au Québec.

L'enseignant-artiste a également besoin d'un espace de création où il se sent à l'aise, seul ou avec ses élèves. Selon Csikszentmihalyi (1996/2006), « l'idée selon laquelle l'environnement naturel affecte nos pensées et nos émotions est partagée par bien des civilisations[37] » (p. 132). Brown (2009/2014) soutient que « l'efficacité des hommes est déterminée par l'espace physique et par l'entourage psychologique dans lesquels ils travaillent » (p. 33). En outre, un cadre rassurant et personnalisé, « riche en symboles signifiants, aide ceux qui y vivent à savoir qui ils sont et donc ce qu'ils doivent faire » (Csikszentmihalyi, 1996/2006, p. 132).

Dans un enseignement vécu comme un travail de création, la classe d'art est un lieu inspirant et fonctionnel. Selon Meirieu (2011), rien ne sera réussi sans un aménagement minutieux « qui exige de se projeter dans ce que l'on aura à faire, d'en anticiper les besoins et le déroulement, de se mettre en condition, matériellement et psychologiquement, pour aller jusqu'au bout » (p. 76).

Burden (1995) a identifié six fonctions de l'aménagement matériel d'une classe : sécurité et confort, plaisir, socialisation, appartenance, instrumentation et développement intellectuel. Selon Weinstein et Mignano (1993) une classe attrayante favoriserait une meilleure attention, une meilleure persévérance et une plus grande cohésion dans le groupe. L'enseignant artiste peut faire de sa classe un espace de vie répondant aux besoins émotionnels et au développement intellectuel des personnes. L'organisation de la classe peut répondre au besoin de reconnaissance des jeunes. L'extrait du récit de pratique suivant explicite cette idée.

---

[37] L'auteur cite par exemple les sages chinois, les brahmanes hindous, les moines chrétiens, etc.

> Quand je reçois mes listes d'élèves, je prépare un plan de classe et leur assigne des places. Ce plan me permettra d'accélérer la prise de présence en plus de m'aider à mémoriser les noms de mes élèves. Ce plan m'est précieux et je l'ai toujours sous la main; je peux ainsi, à tout moment, interpeler un élève par son prénom et je sais que mes élèves apprécient. (Extrait d'un récit de pratique, 2015)

Selon Claes (1983), une des principales caractéristiques de l'adolescence est la multitude des changements qui s'opèrent pendant cette période de la vie. Les adolescents se transforment aux plans physique, physiologique, affectif, cognitif et social.

> À l'adolescence, l'organisme va subir des modifications majeures qui vont affecter successivement tous les aspects de la vie biologique, mentale et sociale : le corps est profondément modifié lors de la poussée pubertaire, la pensée change également et fait l'objet de remaniements quantitatifs. La vie sociale évolue sous un double mouvement d'émancipation de la tutelle parentale et d'engagement de nouvelles relations avec les pairs. Enfin, la représentation de soi s'engage dans une nouvelle subjectivité qui s'exprimera au sein de l'identité, fruit des transformations sexuelles, cognitives et sociales. Les modifications de l'adolescence marquent donc successivement quatre sphères du développement : le corps, la pensée, la vie sociale et la représentation de soi. (p. 56)

Pendant que tout se transforme en eux, les adolescents ont besoin, plus que jamais, d'un climat stable, empreint de confiance et de sécurité. Malgré leur comportement souvent rébarbatif et revendicateur, et même si souvent leurs espaces personnels sont à l'image des multiples bouleversements qu'ils vivent, ils apprécient que l'ordre règne dans leurs autres lieux de vie. Une classe accueillante, ordonnée et fonctionnelle répond à leur besoin de stabilité et accroit leur sentiment d'appartenance (Burden, 1995). Une organisation efficace constitue en outre une « lutte à la dispersion » émanant des exigences du travail lui-même (Meirieu, 2011).

Le sentiment de sécurité est un besoin humain fondamental selon Devine et Cohen (2007). Pour ces auteurs, se sentir en sécurité à l'école favorise l'apprentissage et le

développement harmonieux des jeunes. La classe d'art abrite des centaines de réalisations en cours de production et chacune est unique. L'élève a besoin de croire que son travail est en sécurité, qu'il ne sera ni abimé ni perdu. L'enseignant souhaite que l'élève s'engage dans ses projets et qu'il donne de l'importance à son travail; il se doit également de lui donner de l'importance par une organisation efficace. L'aménagement matériel de la classe peut accroitre le sentiment de sécurité et ainsi favoriser l'engagement des élèves dans leurs projets, car dans un tel climat les élèves se sentent en confiance, ils se permettent de lâcher prise et d'accéder à un niveau satisfaisant de centration nécessaire au travail de création[38].

La classe évoque les croyances et les valeurs de l'enseignant. Dans cet extrait d'un récit de pratique, plusieurs gestes et décisions reflètent les messages d'accueil envoyés indirectement aux élèves par l'aménagement de l'atelier.

> Le matin de la rentrée, je m'arrête au métro pour acheter des fleurs qui mettront du soleil dans la classe. Je tiens à ce que les élèves sentent que je suis heureuse d'être là, avec eux. Je veux qu'ils associent l'effort que je mets à rendre la classe belle et accueillante, à l'effort qu'ils devront à leur tour investir dans leurs projets. Je veux aussi qu'ils aient envie d'être là et de revenir à chacun des cours. Au mur, j'affiche des images qui suggéreront mes attentes face aux attitudes des élèves pendant l'année scolaire. Comme le début de l'année coïncide avec les récoltes, je choisis souvent des images qui représentent le travail aux champs et des réjouissances reliées aux récoltes. Au premier cours, j'entame une discussion avec mes élèves sur ce que représentent les images et sur ce qu'elles pourraient symboliser dans le contexte d'une année scolaire. Je précise ainsi mes attentes, mes croyances et mes valeurs reliées à l'effort, à la persévérance et à l'engagement. (Extrait d'un récit de pratique, 2015)

La classe est un lieu explicite, en ce sens qu'elle envoie des messages auxquels les élèves sont sensibles. Il appartient à l'enseignant d'agir de manière à ce que ce lieu envoie les messages qu'il souhaite transmettre. L'extrait de récit de pratique suivant explicite davantage cette idée.

---

[38] À ce sujet, Gosselin *et al.* (1998) ont avancé que la centration était fondamentale pour créer.

> Lorsque je suis entrée dans ma classe pour la première fois, j'ai été sidérée. Les meubles étaient brisés, des portes manquaient, sans parler de leur hideuse couleur rose fuchsia. Les murs n'avaient pas été repeints depuis longtemps, et pour couronner le tout, il y avait, au plafond, une multitude de petites boulettes d'argile brunes séchées qui semblaient m'annoncer que l'ambiance serait à la dissipation et à l'amusement général et cet amusement ne m'inclurait pas, de toute évidence. Je savais que je ne pouvais pas enseigner dans ce lieu. J'avais l'intuition que la classe envoyait un message négatif aux élèves. Le piètre état du mobilier et le laisser-aller de l'entretien semblait annoncer à mes futurs élèves que dans cette classe, on pouvait faire n'importe quoi. Dans cette classe, on ne ferait rien d'important. Or, fraichement sortie de l'Université, ce que je venais y faire, c'était enseigner une discipline que j'adorais; je voulais faire vivre des expériences nouvelles aux élèves; j'espérais enfin faire des projets stimulants, bref, j'y croyais, et le message que la classe envoyait aux élèves était incompatible avec celui que je voulais leur communiquer. Je devais rapidement faire quelque chose et ce, avant la rentrée des élèves. Avec l'aide du conseiller pédagogique, j'ai fait des démarches pour que la classe soit nettoyée, la peinture refaite et le mobilier réparé. J'ai réorganisé le mobilier en fonction de mes besoins, j'ai installé de belles affiches au mur, j'ai placé des objets signifiants sur mon bureau. Le matin de la rentrée, quand les élèves sont arrivés dans la classe, cela sentait l'enthousiasme (le mien) et la peinture fraiche. Le message que ma première classe envoyait s'était rapproché de celui que j'espérais, comme enseignante inexpérimentée, adresser à mes premiers élèves : ici, nous allons travailler, créer, réussir. (Extrait d'un récit de pratique relatant une expérience vécue en 1993, 2015).

La tenue du local sert aussi à promouvoir des valeurs essentielles au vivre-ensemble. Des valeurs fondamentales à l'instauration d'un climat sain trouvent leur prolongement dans l'extrait du récit de pratique suivant qui montre qu'au-delà de leur fonction pratique première, le rangement et le nettoyage contribuent également à promouvoir la civilité et le respect comme modes de fonctionnement dans ce lieu de vie public. Le message ainsi transmis est limpide et il s'adresse autant aux élèves qui quittent la classe d'art qu'à ceux qui s'apprêtent à y entrer.

> Je leur demandais de nettoyer leur table et aussi le plancher si des choses étaient tombées. Je tenais à ce que le local soit impeccable quand ils quittaient. Je les informais que j'avais les mêmes exigences envers les élèves qui les précédaient dans le but qu'ils trouvent, eux aussi, la classe agréable à leur arrivée. Je crois que le respect (le mot qui résume le code de vie dans ma classe), commence par des gestes anodins tels que ceux-ci. (Extrait d'un récit de pratique, 2015)

L'organisation matérielle peut favoriser la sécurité psychologique et l'autonomie des élèves, tout comme elle peut favoriser la centration et l'inspiration. Lorsque la classe d'art est aménagée avec soin, les élèves s'y sentent bien et ont envie d'y être et d'y revenir. Lorsqu'elle est organisée de façon à ce que tous s'y retrouvent et que les modes de fonctionnements sont compris par les élèves, un climat de confiance et de sécurité psychologique (Rogers, 1961/2005) peut s'établir. Chacun peut travailler à son rythme et ne pas nécessairement s'adonner aux mêmes activités en même temps, ce qui favorise les apprentissages autodéterminés et signifiants. L'atelier peut alors être un lieu où l'on se permet de prendre des risques, un lieu où chacun peut être autonome pour créer. L'extrait du récit de pratique suivant illustre comment, dans la réalité, il est possible de promouvoir la liberté et d'encourager l'autonomie des élèves en classe.

> Petit à petit, pendant la première étape, je mets davantage d'outils et de matériaux au service des élèves. Je nomme des élèves responsables de la distribution, du comptage et du rangement. Je reste ainsi disponible pour les questions et les besoins des autres élèves. Sur une étagère, je laisse des outils de base disponibles en tout temps. Il y a aussi une vieille armoire de bois qui contient plein de matériaux hétéroclites comme des roches, des boutons, de la laine, des bouchons, du sable, de vieux bijoux, etc. Cette armoire est à la disposition des élèves et une fois que le climat est favorable, je les informe qu'ils peuvent y puiser les matériaux de leur choix à tout moment, sans autorisation préalable. [...] Cette armoire contribue à rendre le climat chaleureux et convivial. Les élèves peuvent y fouiller à leur guise, ils en sortent souvent inspirés par des matériaux ou par la fouille elle-même. [...] Ils savent que certains lieux de la classe nécessitent une autorisation pour qu'ils y aient accès, mais cette armoire est un espace de liberté. Souvent, ils trouvent de nouvelles idées en fouillant dans l'armoire. Ils mettent leurs objets trouvés dans un sac bien identifié qui les accompagne tout au long de leur projet. J'aime bien

> les voir se diriger vers l'armoire, mus, me semble-t-il, par un besoin urgent de trouver une réponse à un problème rencontré. J'aime bien leur donner cet espace de liberté, cet espace qui ne nécessite pas de permission, et où ils semblent extirper des trésors. (Extrait d'un récit de pratique, 2015)

Cet extrait montre comment le soin apporté à l'aménagement matériel contribue à l'établissement d'un climat favorable et notamment au développement de l'autonomie de l'élève. Selon Rogers (1984), les acquis les plus importants faits par des élèves soumis à un climat semblable sont aussi les plus personnels : « l'autonomie, l'apprentissage autodéterminé et responsable; la libération de la créativité; une certaine tendance à devenir de plus en plus une personne » (p. 119). Un aménagement minutieux, jumelé à des consignes claires, libère l'enseignant qui peut se consacrer davantage à l'accompagnement des élèves. Il permet de donner préséance à la démarche de création en maximisant le temps dévolu à la période d'arts. L'extrait de récit de pratique suivant montre concrètement que l'organisation de la classe d'art permet effectivement d'éliminer une partie du temps consacré à la gestion du matériel en présence des élèves pour l'investir dans l'essentiel, c'est-à-dire dans l'accompagnement de leur démarche de création.

> J'assigne une couleur à chacun de mes groupes, ce qui facilitera l'organisation et le rangement des travaux. Je prépare des boites pour ranger les cahiers de traces en découpant de grands cercles de la couleur correspondante à chaque groupe. Au premier cours, je pourrai montrer ma méthode de couleurs aux élèves et je sais qu'ils la mémoriseront, car ils se souviennent des routines enseignées en début d'année, alors qu'ils sont reposés et dans de bonnes dispositions. Cette méthode encouragera les élèves à l'autonomie, car ils pourront gérer eux-mêmes le rangement et la récupération de leurs productions. Ainsi, au début du cours, les élèves se rendront d'eux-mêmes chercher leur travail et le matériel dont ils auront besoin, et pourront poursuivre de façon autonome. (Extrait d'un récit de pratique, 2015)

Sans ces conditions, l'enseignant en arts est souvent réduit à un rôle d'appariteur et de gestionnaire pouvant difficilement donner son plein potentiel et s'épanouir dans son travail.

Meirieu (2011), considère que les enseignants se doivent de refuser de travailler « dans des boites à chaussures indifférenciées que personne n'habite vraiment et où rien ne vient signifier quels sont l'activité proposée et le comportement attendu » (p. 76). Selon Gordon (2005), « l'obligation de passer des journées entières dans une classe statique et sans attrait provoque un grand nombre de comportements inacceptables » (p. 119). Pour sa part, Jonnaert et Vander Borght (2009) soutiennent que « l'enseignant doit envisager sa classe comme un atelier au sens artisanal du terme, un lieu où apprendre, un cadre où créer » (p. 328). Il n'en tient qu'à l'enseignant de personnaliser l'espace qui lui est alloué pour en faire un milieu de vie.

> Aujourd'hui, après plusieurs années d'enseignement au secondaire, ma préoccupation est toujours demeurée élevée en ce qui concerne l'aménagement de la classe. Malgré les budgets souvent restreints, j'ai toujours cru possible de rendre l'espace sympathique et agréable malgré le mobilier désuet, défraichi ou inesthétique. Une petite touche de couleur, des affiches inspirantes et colorées, quelques plantes et objets choisis peuvent faire la différence à peu de frais. Je crois profondément que la classe est une sorte d'ambassadrice qui envoie un premier message aux élèves. Je les observe lorsqu'ils arrivent dans ce lieu pour la première fois et je vois qu'ils sont sensibles à l'ambiance, à l'organisation, à l'éclairage, aux odeurs. Je crois qu'ils comprennent que je leur réserve un espace de vie, un espace d'expression, un espace de création. (Extrait d'un récit de pratique relatant une expérience vécue en 1993, 2015)

L'aménagement et l'organisation de la classe sont un travail quotidien, se transformant, avec les élèves, au gré des projets et des saisons, tout au long de l'année scolaire. Loin d'être figé, l'agencement de la classe atelier évolue, comme en écho au développement des élèves et de l'enseignant.

Lorsque l'enseignant vit son enseignement comme un travail de création, qu'il développe une relation de confiance avec ses élèves et qu'il aménage sa classe en fonction de ses croyances et valeurs, ainsi qu'en fonction des activités qui s'y déroulent, l'école peut abriter une véritable ruche consacrée à la création.

Pour conclure sur l'importance d'un climat psychologique fécond dans la classe d'art, il sera question, dans la prochaine section, des répercussions d'un tel climat sur la gestion de la classe d'une part, et sur l'engagement des élèves dans les propositions de création d'autre part.

4.1.4 Les effets d'un climat psychologique fécond en classe d'art

Selon Archambault et Chouinard (2003) la gestion de classe peut être considérée comme l'ensemble des pratiques éducatives auxquelles l'enseignant a recours afin de réunir dans la classe les conditions nécessaires aux apprentissages. Un fond relationnel sain permet de créer une grande part de ces conditions, principalement par l'établissement d'une ambiance basée sur le respect et par une organisation humaine et matérielle favorisant l'autonomie des élèves, ce qui est, en soi, la finalité de l'éducation (Houssaye, 1992). La gestion de classe étant décrite par ailleurs comme une tâche persistante de l'enseignant consistant à garder les élèves en contact avec les activités d'apprentissage (Legendre, 1993), le fait de développer une relation pédagogique saine avec les élèves et d'encourager leur autonomie permet de minimiser l'énergie déployée souvent autrement à maintenir la discipline dans la classe[39]. Gordon (2005) affirme en effet que « la bonne qualité de ces relations permet à tous de profiter au maximum de leur temps d'enseignement ou d'étude et d'en retirer un profond sentiment de satisfaction et de réalisation personnelle » (p. 35).

---

[39] Selon Legendre (1993) les objets de la gestion de classe sont : le temps, l'espace, le programme d'activités, les codes, les règles et les procédures, le système de responsabilités, le système de relations, le système d'évaluation et de reconnaissance, les ressources humaines et matérielles.

L'indice d'une bonne gestion est le degré de coopération entre les élèves et l'enseignant (Doyle, 1986). Être en classe, c'est élaborer ensemble les médiations nécessaires à la constitution et à la légitimation du vivre-ensemble (Houssaye, 1992, p. 133). Une fois un mode de vivre ensemble mis en place, construit en collaboration avec les élèves[40], et une organisation humaine et matérielle favorisant leur autonomie et leur capacité à endosser des responsabilités, les questions de gestion de premier niveau ne mobilisent plus complètement l'enseignant qui peut faire confiance aux élèves et relâcher progressivement son contrôle. Les élèves connaissent et acceptent les routines et méthodes de fonctionnement de la classe et sont impliqués dans la tâche à accomplir. En outre, la coopération, le respect et la confiance mutuels éliminent les tensions issues des rapports de force entre l'enseignant et l'élève (Postic, 2001). Grâce à ces ingrédients essentiels, le rôle de l'enseignant peut ainsi atteindre un deuxième niveau : il peut abaisser sa garde et participer à l'actualisation de ses élèves en les accompagnant dans leur démarche de création, dans leurs questionnements individuels, dans leur complexité. Cette étape fondamentale est une condition de sa propre actualisation.

Cet extrait d'un récit de pratique montre comment le développement d'un climat relationnel sain en classe peut se vivre au quotidien à travers des décisions et des actions simples. Cet extrait met en évidence qu'en début d'année il est souhaitable de poser les balises en privilégiant des projets qui vont du plus simple au plus complexe, de manière à focaliser sur la relation éducative et de favoriser la rencontre avec chacun des élèves.

> Pour les premiers cours, je prévois des activités qui me permettent de faire connaissance avec les élèves et pour transmettre des valeurs qui me sont chères. Je les familiarise avec la démarche de création et je propose des projets assez simples qui incluent des notions de base en arts plastiques. Je choisis souvent

[40] Des études démontrent en effet que les jeunes respectent davantage les règlements qu'ils ont contribué à établir (Gordon, 2005).

> des thèmes qui amènent les élèves à parler d'eux, ce qui me permet de les connaitre davantage. Le matériel est limité; je ne veux pas focaliser mon attention sur la gestion de matériel; je veux investir mon énergie et mon temps dans ma relation avec mes élèves. Je circule de table en table, j'échange avec eux sur leur travail, sur eux, leurs passions, leurs amis, etc. À ce moment, j'installe un climat basé sur le respect des personnes, des idées et du matériel. (Extrait d'un récit de pratique, 2014)

Dans les lignes suivantes, il sera question des effets de l'engagement de la subjectivité en classe d'art.

Le fond relationnel est tout aussi essentiel pour les élèves qui doivent s'investir dans un travail de création en classe. Créer nécessite une capacité d'engagement subjectif et cet engagement est l'un des principaux buts de l'éducation artistique. Les enseignants en arts ne peuvent développer chez leurs élèves une capacité à créer sans les inciter à engager leur subjectivité; cet engagement implique une certaine mise à nu de la part de l'élève, un dévoilement qui ne peut se manifester s'ils ne se sentent pas dans un climat de confiance et de respect.

Au moment de l'adolescence, ce dévoilement de soi prend encore plus d'importance et est aussi plus délicat à solliciter, en raison des profondes transformations physiologiques, sociales, affectives, sexuelles et intellectuelles qui s'effectuent. L'adolescent qui se voit changer aussi rapidement développe souvent un mécanisme d'ascétisme (A. Freud, 1949/1964) pour se défendre, pour cacher ses émotions. Un des défis de l'enseignant est donc de créer, avec ses élèves, un climat sain qui permettra à chacun de s'engager subjectivement dans son travail de création. L'extrait suivant montre qu'un climat basé sur le respect et la confiance permet de donner préséance à la création dans la classe d'art car ce climat favorise chez l'élève l'engagement de sa subjectivité et cet engagement est nécessaire à un travail authentique de création.

> Je crée, avec eux, un climat qui sera propice à la création. Ce climat est fait principalement de respect. [...] Je veux que les élèves se sentent en confiance dans la classe, car c'est à cette condition qu'ils auront envie d'explorer, de s'exprimer, de prendre des risques, d'engager leur subjectivité, de créer. Pour ma part, je veux les accompagner dans leur démarche et pour ça, j'ai aussi besoin de ce climat. Au fur et à mesure qu'il s'installe dans la classe, je peux faire davantage confiance aux élèves et les accompagner, de façon individuelle, dans leur démarche de création. (Extrait d'un récit de pratique, 2014)

Une saine relation pédagogique favorise l'adhésion des élèves des cours d'art aux propositions de création en plus de réduire les besoins de gestion de classe, car ainsi, les élèves se respectent entre eux, respectent le milieu de vie, peuvent focaliser leur attention sur leur travail et s'engager subjectivement dans leurs projets. À ce moment, l'enseignant peut aussi se sentir en confiance et vivre, avec ses élèves, une démarche de création. Grâce à ce fond relationnel, l'enseignant pourra se concentrer sur chacun d'eux et sur la création qui prend forme à travers eux. C'est sur ce fond relationnel que peut s'ériger la création, pour l'élève comme pour l'enseignant.

> Pour justifier la relation, on a quitté les eaux du savoir pour recouvrer celles de l'éthique, lieu du rapport entre le maître et l'élève. En oublie-t-on pour autant le savoir ? Non, la relation se donne simplement comme la condition d'accès au savoir. La relation affective est un préalable à la construction du savoir véritable. Cette relation résulte bel et bien d'une médiation de pertinence et vise à faire accepter que le dialogue s'instaure et prenne sens. (Houssaye, 1996, p. 130)

Un climat psychologique empreint de confiance et de respect mutuels permet de développer dans la classe une atmosphère conduisant les élèves à la spontanéité, à la pensée créative, à l'autonomie et au travail autodéterminé. Ce climat permet la rencontre entre l'élève et l'enseignant, de même qu'il permet l'engagement de la subjectivité nécessaire au travail de création de l'élève et de l'enseignant artiste. Ce climat est l'environnement dans lequel le principe de création conjuguée peut exister. Sur cette toile de fond, l'enseignant peut enseigner, et l'artiste en lui peut créer.

4.2 Principe de respiration : un travail de création tirant parti de mouvements d'inspiration et d'expiration

Énoncé de principe :

Un enseignement vécu comme un travail de création n'est pas autarcique :
il puise à l'extérieur et redonne à l'extérieur.
Il doit respirer.

« Ce souffle de vie est aussi le souffle de la pédagogie. »

Barret (1989, p. 7)

Comme il a été souligné dans l'introduction générale de ce chapitre, la réalité complexe dont le présent modèle témoigne ne peut prendre la forme d'un savoir parcellarisé, le but de cette recherche étant de traduire une dynamique d'ensemble et non d'étudier différents objets isolés de leur contexte. Les principes développés dans la présente recherche rejoignent ainsi les croyances de Morin et de Le Moigne (1999) selon qui

> à une pensée qui isole et sépare, il faut substituer une pensée qui distingue et relie. À une pensée disjonctive et réductrice, il faut substituer une pensée du complexe, au sens originaire du terme complexus : ce qui est tissé ensemble. (p. 101)

Le principe de respiration participe à la compréhension d'un enseignement des arts vécu comme un travail de création par une dynamique caractérisée par des allers et retours constants entre différentes formes d'extériorité et d'intériorité vécues autant par l'élève et l'enseignant que par l'ensemble de la classe. Ces allers et retours permettent, ultimement, de vitaliser et de régénérer l'enseignement des arts en ouvrant la voie à la vie, au sens large[41]. Un enseignement vécu comme un travail de création repose ainsi sur une conception de la classe comme un milieu de vie ouvert sur le monde et s'oppose à une conception de l'école perçue comme un « espace

---

[41] La vie « au sens large » évoque toutes les dimensions de la vie ; les évènements courants, les personnes, les problématiques sociales, les rêves et projets personnels, les médias, etc. et rejoint les domaines généraux de formation du *Programme de formation de l'école québécoise* qui y sont intégrées précisément pour « rappeler que la vie est au cœur des apprentissages scolaires et que l'école doit contribuer largement à y préparer les élèves » (Gouvernement du Québec, 2007, chap. 2, p. 1).

artificiel annexé à l'espace vivant de la société » (Dupont, 1982). Ce principe dépeint plutôt la classe comme un environnement ouvert sur le monde qui privilégie les apprentissages expérientiels et significatifs essentiels à l'élève et à l'enseignant-artiste. Ce mouvement de respiration régénère la notion fondamentale du sens des apprentissages indispensable au travail de création.

4.2.1 La dynamique de respiration en enseignement

De manière plus spécifique, sans la convoquer de manière exclusive, le principe de respiration épouse la pensée systémique car ce principe fait référence ici à la dynamique d'un système ouvert et complexe, fait d'interactions, d'interdépendances et de circulation entre l'intérieur et l'extérieur. Selon Berger et Brunswic (1981), l'enseignement doit être envisagé dans cette optique.

> Pour comprendre et analyser une situation éducative [...] il ne suffit pas d'y voir le produit de l'activité d'un ensemble de personnes avec leurs objectifs et leurs caractéristiques propres, il faut la traiter comme un système, c'est-à-dire comme un ensemble qui possède un degré de complexité plus grand que les parties qui le constituent, en raison des relations qui unissent ces parties. (p. 9)

Un système[42] ouvert a la particularité de pratiquer des échanges nombreux avec son environnement à l'opposé d'un système fermé qui vit plutôt replié sur lui-même (Durand, 2006). Morin (1992) parle de ce type de système comme d'un système ouvert énergétiquement sur l'univers extérieur. Selon ce même auteur (2005), le système ne peut se suffire à lui-même et « ne peut être compris qu'en incluant en lui l'environnement, qui lui est à la fois intime et étranger et fait partie de lui-même tout en lui étant extérieur » (p. 32). Cette ouverture permet même au système de garder son unité, sa structure; « c'est son ouverture qui permet cette fermeture » (p. 31). Morin (2005) croit qu'une conséquence capitale amenée par l'idée de système ouvert est que « l'intelligibilité du système doit être trouvée non seulement dans le système lui-même, mais aussi dans sa relation avec l'environnement » (p. 31). Pour leur part, Rousseau, Desmet et Paradis (1989) soulignent que « pour que le système puisse continuer son existence [...] il est nécessaire qu'il puise à l'extérieur de lui la

---

[42] À titre de rappel, un système est « un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisés en fonction d'un but » (Rosnay, 1975, p. 93).

matière-énergie qui le régénère » (p. 435). Le concept de système ouvert transposé à la classe d'art porte à croire que la vitalité, le dynamisme, la viabilité même de l'enseignement des arts passe nécessairement par l'affirmation de son ouverture au monde extérieur.

La conception de système ouvert, développée par von Bertalanffy (1968/1993), montre que les nombreux échanges du système avec l'environnement lui permettent de s'autoproduire, d'avoir ses autoréférences, de jouir d'autonomie et de pouvoir s'auto-organiser (Durand, 2006, p. 45). La classe d'art peut se reconnaitre dans ces dernières caractéristiques et gagne à être modélisée en tant que système ouvert, car ce principe en révèle des nuances vitales : considérer que la classe d'art peut « s'autoproduire », c'est montrer qu'elle est apte à se nourrir des éléments de son environnement et à les transformer pour « en assimiler les composantes utiles à sa propre existence et en rejeter les éléments inutiles » (p. 45); considérer que la classe d'art peut conserver « ses autoréférences », c'est dire que l'interaction souhaitée avec l'environnement n'altère en rien ses structures, ses fonctionnalités et son identité; considérer que la classe est en mesure de « jouir d'autonomie » c'est dire qu'elle est capable d'une « adaptation aux conditions changeantes de l'environnement »; considérer que la classe d'art possède une dépendance et une indépendance à l'environnement, c'est dire que celui-ci lui est nécessaire pour la nourrir, mais qu'elle est aussi en mesure de s'affranchir librement de ses contraintes. Enfin, considérer que la classe d'art est un système ouvert doté d'autonomie, c'est dire qu'elle a la faculté de « s'auto-organiser », de « faire évoluer sa constitution interne et son comportement » (Durand, 2006, p. 45).

Par ailleurs, St-Arnaud (1982), établit des liens entre, d'une part, la tendance à l'actualisation de l'organisme et, d'autre part, les systèmes ouverts.

> S'il est communément admis que les systèmes fermés obéissent aux lois de la thermodynamique et tendent en particulier vers une désorganisation progressive, qu'on identifie sous le terme entropie (de Rosnay, 1975; Laborit, 1974), une tendance inverse apparait dans les systèmes ouverts que sont les êtres vivants. L'échange continuel de matières -aliments, oxygène- et d'informations -perceptions, ressentis, interprétations et intentions- entre

> l'individu et son environnement entraine une organisation croissante, une structuration du système. On parle de negentropie (de Rosnay, 1975) ou de tendance formative (Rogers, 1961/2005) pour identifier cette caractéristique du système ouvert. (p. 39)

Un enseignement vécu comme un travail de création est un système ouvert, c'est-à-dire un ensemble organisé, la classe d'art, qui a besoin, pour se structurer, pour s'optimaliser, de régénération extérieure. Le principe de respiration symbolise l'énergie qui traverse ce système et le maintient en vie. Considérer que la classe d'art épouse le concept isomorphe de système ouvert, c'est révéler son fonctionnement et ses particularités en plus de mettre en lumière son pouvoir negentropique, de même que son potentiel d'évolution.

La prochaine partie montre le pouvoir régénérateur de la dynamique de la respiration pour l'enseignement. De façon plus spécifique, il sera question de décloisonnement des contenus d'enseignement, de reliance entre le monde et l'intériorité de l'élève et d'ouverture de l'école à la vie.

4.2.1.1 Décloisonnement

En accord avec la pensée systémique, le principe de respiration appelle à décloisonner les contenus d'enseignement souvent fragmentés et décontextualisés en raison des programmes et de la structure scolaire. Selon Astolfi (2008), il y a encore, chez plusieurs enseignants, « un *inconscient béhavioriste* qui pousse à découper les tâches en petites unités élémentaires faussement simples, parce que dépourvues de signification » (p. 80). Caouette (1997) rend compte du fait que les jeunes se posent des questions existentielles comme « à quoi servent ces contenus artificiels et disloqués qu'on leur impose ? » (p. 20) Barret (1989) souligne que la situation pédagogique est un vaste champ d'expériences qu'on a malheureusement réduit, délimité, déshumanisé. Pour Kerlan (2002), l'idéal éducatif a perdu de sa cohérence au XX· siècle en cessant de considérer l'être humain dans sa totalité. Il considère que ce changement a provoqué « l'unilatéralité d'une rationalité dominante, le règne de la raison instrumentale : une rationalité excessive semble avoir eu pour effet de

fractionner les savoirs, de les techniciser » (p. 21). Toujours selon cet auteur, « le souci de l'unité récuse le partage mutilant de la totalité humaine que le rationalisme abstrait a imposé dans l'école » (p. 18). Montandon (2012), croit qu'il importe de remanier l'enseignement en optant pour une « conception systémique d'entrée dans la culture en appréhendant l'être humain dans sa totalité, c'est-à-dire comme un être en situation, se découvrant comme sujet agissant et choisissant le sens à donner à ses apprentissages » (p. 207). De leur côté, Pourtois et Desmet (2002) invitent les pédagogues à adapter leurs pratiques et à les faire évoluer, à penser une pédagogie « postmoderne », pouvant tenir compte de la « complexité », telle que la conçoit Morin (2005). En ce sens, le principe de respiration rejoint la pensée systémique en tendant à regarder l'ensemble plutôt que les parties, en prenant en compte l'être humain dans sa totalité et en relation avec son environnement, c'est-à-dire en amenant les élèves à répondre à des questionnements complexes, réels et globaux avec les outils spécifiques de la discipline et par le biais de pédagogies actives, coopératives et différenciées. Ces opinions convoquent une conception systémique de la classe en tant que système ouvert.

Dans cet ordre d'idées, la classe trouverait sa légitimité et sa cohérence en étant conçue, et vécue, comme un système ouvert. Dans le contexte d'une école, le principe de respiration permet de voir que bien que la classe d'art soit délimitée physiquement, qu'elle ait ses structures spécifiques et son caractère propre, son ouverture permet que l'apprentissage prenne sens pour les enseignés et que ce lieu puisse ainsi devenir un lieu de création, un lieu de réalisation de soi, un lieu de vie.

4.2.1.2 Reliance de l'élève au monde

Le principe de respiration évoque aussi une reliance entre le monde et l'intériorité de l'élève; il tire parti de l'attrait qu'exerce la vie extérieure à la classe pour les adolescents. Il tend à réduire la distance entre le vécu à l'école et le vécu hors de l'école. Quand l'élève arrive à relier ce qui se passe à l'école à ses préoccupations et intérêts personnels, l'apprentissage devient plus significatif et répond à une recherche de transcendance se traduisant notamment par le besoin fondamental de trouver un sens à sa vie (Maslow, 1968/1972). Les jeunes sont davantage stimulés et font

davantage d'efforts si les activités proposées ont du sens pour eux et l'une des façons de rendre les activités signifiantes est de poser des ponts entre l'école et le monde. Ces ponts permettraient de renforcer l'intérêt des jeunes et participeraient en outre à freiner le décrochage scolaire (Caouette, 1997; Pierrelée et Baumier, 1999). Caouette (1997) souligne qu'« il n'y a réel apprentissage que là où il y a intégration, il n'y a intégration que lorsqu'il y a signification et il n'y a signification que lorsque l'apprentissage proposé répond à des besoins personnellement ressentis » (p. 95). L'école persiste à donner des réponses à des questions que les jeunes ne se posent pas. Il y a déjà fort longtemps, Rousseau affirmait qu'« il n'y a pas de connaissance sans désir de connaitre ». Selon Caouette (1997) et selon Pierrelée et Baumier (1999), les contenus enseignés à l'école manquent d'intérêt et de sens aux yeux des jeunes en raison du fait qu'ils ne se relient pas à leur vécu, à leurs questionnements, à leur vie. Develay (2004) soutient que

> l'école est encore largement un espace clos aux bruissements de la société. De plus en plus, les élèves peuvent se demander si l'école sert à comprendre le monde afin d'avoir un pouvoir sur lui, ou si elle ne sert qu'à passer dans la classe suivante. (p. 11)

Selon Casanova et Pesce (2011), la recherche du sens est une préoccupation essentielle des pédagogues œuvrant auprès des jeunes à risques. Ces auteurs considèrent la recherche de sens comme

> la donnée centrale d'un cheminement vers la réussite scolaire. Les dispositifs, activités et attitudes tentent de créer des liens entre la vie personnelle, celle du groupe et celle des collectifs constitutifs de la vie sociale. Dans cette optique, la tension entre épanouissement individuel et intégration sociale reste entière. (p. 119)

Par ailleurs, Casanova et Pesce (2011) soutiennent qu'il « s'agit moins, quand on fait de la pédagogie, de donner du sens que de le laisser se construire au gré de situations riches en occasions de vivre et d'apprendre ». Un enseignement vécu comme un travail de création est relié au principe de respiration et est ainsi essentiellement signifiant, pour les élèves comme pour l'enseignant-artiste.

4.2.1.3 Ouverture à la « vraie vie »

« L'éducation n'est pas une préparation à la vie;
l'éducation est la vie-même. »

Dewey (1897[43])

De façon métaphorique, le concept de respiration est lié à la vie. Les années d'expérience relatées dans les récits de pratique et les cahiers de bord qui nourrissent la présente recherche ont permis de croire que la classe se doit d'être un milieu de vie. Plusieurs auteurs partagent cette croyance. Selon Whitehead (1929/2011), « il y a seulement une matière dans l'éducation et c'est la vie dans toutes ses manifestations. » (p. 105) Dewey (trad. 1967) propose d'abolir la distinction entre expérience de vie et expérience d'apprentissage. Il préconise que toutes les activités scolaires proposées aux élèves soient en lien et en continuité avec des expériences qu'ils ont vécues ou qu'ils sont en train de vivre. Decroly (1908), a préconisé l'éclatement des horaires, des programmes et même des lieux d'apprentissage, selon lui, l'enseignement devrait ressembler à la « vie normale » où l'enfant vit et agit.

Rogers (1969/2013) souligne pour sa part que l'élève est une vraie personne à la poursuite de ses intérêts. Il a à sa disposition plusieurs moyens pour atteindre des buts qui sont réels, vivants et qui ont un sens pour lui. Les cours ne devraient pas être une pièce de théâtre dans laquelle il tiendrait un rôle. « Ce n'est pas une préparation à la vie : c'est la vie » (p. 71). Cet auteur soutient également que « si nous désirons que les élèves apprennent à devenir libres et responsables, nous devons alors vouloir qu'ils soient confrontés avec la vie, avec des problèmes réels » (p. 188). Dans ses écrits sur la pédagogie de la situation, Gisèle Barret (1989) croit que la pédagogie devrait être

[43] J'ai tenté, mais en vain, de retracer la référence exacte de cette parole de Dewey qui est souvent citée.

> une invitation au voyage, au grand voyage imprévisible, vaste dérive comprenant de petits itinéraires bien jalonnés, avec des escales à heures fixes, mais laissant à la mouvance son rythme, son espace et son énergie, permettant la jouissance de toutes les surprises comme de tous les éléments identifiables de l'expérience vivante. (p. 5)

Le principe de respiration invite donc à tisser des liens entre l'école et la vie et tend à unir le contenu académique au vécu de l'élève pour se distancier des travaux dits « scolaires » qui n'ont pas de rapport avec un réel vécu; lecture « scolaire », rédaction « scolaire » et aussi exercices « scolaires » (Snyder, 1999, p. 94). Selon Snyder (1999), « nombreux sont les élèves qui sont avides de quitter cet enclos pour rejoindre le monde quotidien, car il leur apparait comme le monde "*authentique*" » (p. 94).

Selon Gingras-Audet (1983), Valéry reprochait aux institutions qui l'ont accueilli comme élève « d'avoir érigé un mur entre l'école et la vie » (p. 7). Plusieurs auteurs sont de cet avis, tel Bertrand (1999), qui considère que « l'environnement pédagogique conçu comme une expérience de la vie, misant sur la richesse des multiples contacts avec l'univers, s'avère plus efficace que le pauvre environnement scolaire [...] si longtemps privilégié par les institutions » (p. 58). Dans le contexte d'un enseignement vécu comme un travail de création, l'enseignant-artiste imagine des propositions de création laissant un espace d'appropriation à l'élève qui peut ainsi répondre à ses propres questionnements et intérêts par le biais de sa réalisation. Ainsi la classe peut commencer à se fondre au monde « authentique » qui, à son tour, peut devenir partie prenante de la classe car le projet signifiant continue d'habiter l'élève en dehors des heures de cours. La construction des connaissances amorcée dans le cadre des cours et qui est poursuivie à l'extérieur de la classe rejoint la « double échelle temporelle » évoquée par Jonnaert et Vander Borght (2009) qui soutiennent « qu'une relation didactique est réussie lorsqu'elle a permis aux élèves de placer leurs connaissances en construction, au-delà de l'échelle temporelle courte, sur l'échelle temporelle longue » (p. 188), c'est-à-dire lorsque les réalisations pédagogiques continuent d'habiter les élèves en dehors des heures de classe. Selon Jonnaert et Vander Borght,

> l'inscription de l'apprentissage scolaire dans le temps, et plus particulièrement son passage d'une échelle temporelle à une autre, lui confère tout son dynamisme. De son côté, le processus de transfert dynamise l'apprentissage puisqu'il le fait sortir du strict cadre scolaire. De plus, il lui confère toute sa pertinence puisqu'il permet l'utilisation des résultats de l'apprentissage hors du cadre des apprentissages scolaires, voire du contexte scolaire lui-même. (p. 232)

Le principe de respiration convoque la croyance que l'école, c'est la vie. Ouvrir l'école au monde en permettant à la vie de circuler dans ses murs, c'est lui donner attrait, vitalité, sens. C'est permettre aux jeunes de s'y rendre quotidiennement avec la conviction de vivre leur vie plutôt qu'avec l'impression de la perdre un peu chaque jour.

Par ailleurs, le principe de respiration peut devenir manifeste dans l'aménagement même du local d'art. La classe gagne à être en elle-même un espace signifiant et ouvert sur le monde. Comme le souligne Barret (1989), le pédagogue gagne à tenir compte de la réalité extérieure, même s'il n'en parle pas explicitement;

> cette considération invisible et muette doit donner à sa pédagogie un petit air d'ouverture, une respiration inhabituelle qui est le minimum vital dont l'école a besoin. (p. 90)

De simple lieu « physique, matériel, organisationnel » la classe peut devenir un « milieu » ou « espace symbolique » (Pesce, 2009, p. 132). Dans le récit de pratique suivant, le principe de respiration est traduit concrètement par les fonctions d'une vieille armoire de bois[44] mise à la disposition des élèves.

> Dans ma classe, il y avait une belle armoire de bois ancienne. J'ai longtemps réfléchi à la fonction qu'elle pourrait avoir; je la trouvais belle, inspirante et pleine d'histoires. J'ai finalement décidé d'y placer du matériel pour les élèves. Il s'agissait de matériel récupéré (fils, laine, vieux bijoux, bouchons, roches, sable, etc.), que des gens me donnaient, des surplus de petits objets qui ne leurs servaient plus pour que mes élèves en fassent usage dans leurs projets. Parfois aussi des élèves apportaient du matériel de chez eux pour le mettre en commun dans cette armoire. Les matériaux semblaient porteurs d'histoires comme

[44] Il s'agit de la même vieille armoire de bois que celle dont il a été question dans le principe de relation.

> l'armoire qui les abritait. J'informais mes élèves qu'ils pouvaient utiliser le matériel contenu dans cette armoire sans ma permission. Ils savaient que certains lieux de la classe nécessitaient une autorisation d'accès, mais cette armoire était un espace de liberté. Il pouvaient fouiller dans l'armoire pour trouver une matière, une texture, une forme, un objet quelconque à intégrer dans leurs projets. Souvent, ils trouvaient de nouvelles idées en fouillant dans l'armoire. J'aimais bien les voir se diriger vers l'armoire, mus, me semblait-il, par un besoin urgent de trouver une réponse à un problème rencontré. J'aimais bien leur donner cet espace de liberté, cet espace qui ne nécessite pas de permission, et où ils semblent extirper des trésors. Cette armoire était aussi précieuse à mes yeux. J'ai longtemps cherché à comprendre ce qu'elle symbolisait dans mon enseignement. Je savais intuitivement que sa fonction était en lien avec les valeurs de liberté et d'autonomie qui me sont chères, et aussi parce qu'elle semblait cacher une métaphore de la création que j'avais approfondie lors de mes études de maîtrise; elle semblait contenir un double mouvement intérieur extérieur. Lorsque mes élèves ouvraient l'armoire, il me semble qu'ils plongeaient en eux-mêmes car ils cherchaient un matériau en résonnance avec leur propre démarche de création. Les objets, quant à eux, recélaient des liens avec l'extérieur en fonction de leur provenance et de leur histoire. Il me semblait que les portes de cette armoire s'ouvraient donc autant sur l'intérieur que sur l'extérieur. L'armoire avait une présence réconfortante et elle semblait porter à la fois les odeurs de renfermé du passé et un vent frais du dehors. Pour toutes ces raisons, l'armoire semblait insuffler la vie dans la classe. (Extrait d'un récit de pratique, 2015)

Cette armoire illustre concrètement le potentiel qu'un simple élément de mobilier peut recéler du moment qu'on le consacre; une simple vieille armoire peut ainsi devenir un élément signifiant. Par son ouverture symbolique sur le monde intérieur et extérieur et en tant qu'espace de liberté et d'autonomie pour les élèves, l'armoire évoque le principe de respiration en apportant implicitement ce petit air d'ouverture à la classe. Dans les objets qu'elle contenait, les élèves pouvaient trouver une résonnance avec leur univers intérieur, de même qu'avec le monde extérieur. Selon Perrenoud (2004), il est possible de faciliter la construction du sens chez l'élève en lui laissant un « espace d'initiative, d'autonomie, de négociation, d'indécision, de rêve » (p. 163). L'armoire, en tant qu'objet symbolique, contribuait ainsi implicitement à cette essentielle construction de sens.

4.2.2 La dynamique de respiration en création

Dans un enseignement vécu comme un travail de création, la classe est un système ouvert sur son environnement grâce à une dynamique d'échanges qui invite à puiser et à redonner à l'extérieur. Cette action vitale pour le système de la classe d'art s'ouvre au monde par un mouvement d'inspiration, parcourt et alimente l'intériorité des individus et retourne ensuite au monde extérieur dans un mouvement d'expiration. Par le principe de respiration, un enseignement vécu comme un travail de création convoque la croyance que l'enseignement des arts gagne à être dynamisé par une ouverture au monde en acceptant de puiser et de redonner à l'extérieur, d'influencer et de se laisser influencer.

Comme l'artiste a besoin de s'isoler en lui-même, mais qu'il a aussi besoin de contact avec le monde extérieur[45], principalement pour s'inspirer, pour se relier, pour diffuser son travail et pour sentir qu'il participe au monde, pour les mêmes raisons, un enseignement vécu comme un travail de création se conçoit comme un système relié au monde extérieur. Ultimement, en opérationnalisant la liaison entre la classe et le monde, ce système ouvert permet à l'enseignant-artiste de saisir le sens et l'importance de son travail; de sentir qu'il participe à transformer le monde avec ses élèves. C'est lorsque ses élèves vivent des expériences signifiantes, que leurs apprentissages les habitent en classe et en dehors des heures de classe, et lorsque la vie de la classe ressemble à la vraie vie que l'enseignant-artiste peut sentir une « résonnance heureuse »[46] entre lui et le monde et qu'il a le sentiment de vivre son enseignement comme un travail de création.

---

[45] Dans un article portant sur les ateliers des artistes publié dans *Vie des arts*, Rodriguez (2002a) note que plusieurs artistes tiennent à ce que leur atelier comporte une vue sur l'extérieur : « du lieu où ils travaillent, ils veulent voir à l'extérieur, disposer d'une ouverture sur le monde propice à la réflexion [...]. À défaut de disposer de cette ouverture, une partie du travail de conception se fera à l'extérieur de l'atelier » (p. 37).

[46] L'état de « résonnance heureuse » traduit la pensée de Valéry. Ce terme a été proposé par Gingras-Audet (1979), pour évoquer le glissement de l'individu dans la création : « l'homme qui, dans la vie de tous les jours, s'éprouve souvent divisé, tiraillé entre les exigences de la sensibilité et celles de l'intelligence, se sent tout à coup glisser dans un monde caractérisé par une résonnance heureuse tant à l'intérieur de soi qu'entre soi et le monde environnant » (p. 198).

4.2.2.1 Mouvement intérieur-extérieur

Le principe de respiration convoque le travail créateur par ses mouvements d'inspiration et d'expiration. De nombreuses théories sur la création évoquent une reliance entre l'intériorité du créateur et le monde extérieur. L'artiste, selon Pitcher (1997), « est sensible au monde extérieur et intérieur; il vit, de façon précaire, à la frontière des deux » (p. 25). Selon Valéry (1957b), lors du travail de création, « tout se passe [...] entre ce que nous appelons le monde extérieur, ce que nous appelons Notre Corps, et ce que nous appelons notre esprit » (p. 1323). Dans sa description du processus de création, de M'Uzan décrit trois étapes principales : d'abord une « recherche de fusion avec le réel, instantanée avec les choses [...], deuxièmement un regard sur le monde intérieur et, troisièmement, un regard sur le monde extérieur, moment d'expression » (tel que cité par Lemonchois, 2003, p. 94). Gosselin (1993) abonde dans le même sens et évoque une « circulation intérieur-extérieur » pour traduire la dynamique de la création (p. 82). Il note que l'étape qui précède la création est caractérisée par « une rencontre bienheureuse entre l'intériorité du créateur et l'extériorité du monde qui l'entoure. » (p. 69) De cette rencontre nait une « interaction profondément sensible entre l'extériorité du monde et l'intériorité du sujet inspiré » (p. 84). Il précise encore que « 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 une personne vivant concrètement l'activité créatrice. » (p. 82)

Par ailleurs, Rogers (1961/2005) a proposé trois formes d'ouverture relatives à l'expérience humaine : ouverture à l'intériorité ou à une certaine conscience de soi-même; ouverture au monde extérieur ou à une vision personnelle du monde; ces deux premiers types d'ouverture permettent enfin l'ouverture à l'expérience, dans toutes ses dimensions. Ces trois types d'ouverture sont également précieux pour le processus créateur car ils sont reliés directement à l'ouverture à l'expérience de l'artiste tel qu'en font foi les travaux de Gosselin *et al.* (2014) qui proposent un concept d'« ouverture » posant que la compétence à créer nécessite de puiser dans son intériorité tout autant que dans le monde extérieur.

> L'ouverture est une des neuf ressources que sollicite la compétence à créer. Elle englobe plus spécifiquement quatre types d'ouverture : l'ouverture à soi (à l'espace intérieur); l'ouverture au monde (à ce qui est extérieur à soi) aux autres, etc. ; l'ouverture à l'expérience (à ce qui se passe, à ce qui est proposé, etc.); et l'ouverture au changement (aux remises en question, aux ruptures avec ses représentations, aux ruptures avec les représentations courantes ou stéréotypées). (p. 63)

Comme le souligne Morin (2005), « le monde est à l'intérieur de notre esprit, lequel est à l'intérieur du monde » (p. 60). Le principe de respiration souligne que chaque personne, dans l'espace physiquement clos de la classe, est implicitement relié au monde. Il importe de tenir compte de cet élément essentiel et de le reconnaitre comme une composante fondamentale d'un enseignement vécu comme un travail de création.

De son côté, l'enseignant-artiste ne vit pas son enseignement qu'entre les murs de la classe ni selon une plage horaire fixe, mais partout et n'importe quand. Il accepte de laisser son enseignement interagir dans sa vie personnelle. Ses projets, souvent conçus à l'extérieur de l'école s'inscrivent sur une « échelle temporelle longue » (Jonnaert et Vander Borght, 2009). Ils continuent de l'habiter en dehors des heures de classe tout comme le ferait son travail de création. Le monde extérieur interagit avec ses propositions de création qui demeurent ouvertes, modelables au gré des évènements et des besoins; il est une sorte de système d'accueil se nourrissant de rencontres fortuites, de trouvailles, d'évènements. Il se laisse imprégner par son environnement visuel, sonore, olfactif. Selon Laurier (2003) « lorsqu'elle est marquée par l'ouverture à l'égard d'un objet composant le monde, cette forme d'accueil est stimulée par une qualité accrue du regard, du toucher, de l'odorat ou de l'écoute » (p. 295). Lorsqu'il imagine des propositions de création, l'enseignant-artiste ne se comporte pas comme le fonctionnaire du programme scolaire, en ce sens que ce n'est pas tant dans le programme qu'il trouve l'inspiration de ses projets, mais plutôt dans sa vie; il est comme un filtre, comme un couloir ouvert sur la vie. Grâce à son ouverture à l'expérience, l'enseignant-artiste est toujours prêt à accueillir des émergences, tel qu'illustré dans le récit de pratique suivant.

> Au début d'un été, en visite chez mes parents dans ma ville natale, j'ai eu envie de retourner marcher sur la voie ferrée, près de la maison de mon enfance. À 11 ans j'avais quitté ce lieu avec ma famille pour vivre dans un autre quartier de la ville et je n'y étais jamais retournée. La voie ferrée, surélevée, m'est apparue moins haute que dans mon souvenir. J'ai gravi le monticule pour retrouver ce passage fait de lattes de bois et de rails de métal. Désormais abandonnée, elle était remplie d'herbes, mais les lattes de bois étaient encore bien apparentes. Pour marcher sur une voie ferrée, je devais toujours fixer mes pieds pour les poser sur chacune des pièces de bois; j'étais tellement concentrée sur le geste de marcher que j'en oubliais tout le reste. Cet état de présence à la marche et au moment présent m'a donné l'impression de retrouver mon enfance. Les odeurs du petit bois alentour et des relents d'huile sur la voie ferrée désormais abandonnée, les sons des oiseaux et des insectes, de la route en contrebas, le rythme de la marche, tous mes sens concourraient à me propulser dans mon passé. En marchant dans ce lieu de mon histoire, je retrouvais l'énergie de ma jeunesse, l'insouciance et la liberté, parfois la tristesse. Je nous revoyais, mes frères et sœurs et moi, marchant avec nos contenants de petits fruits dont nous venions de faire la cueillette. Je me rappelais que j'aimais bien marcher avec mes sœurs et mes frères, mais que j'aimais aussi profondément aller errer en solitaire, seule avec mes rêveries. Pour moi la nature était ma seconde maison. Elle me semblait pleine de cachettes et de plaisirs. Revenir sur mes pas semblait provoquer un dialogue intérieur avec la petite fille que j'étais alors. Quand nous allions marcher sur la voie ferrée, j'avais l'impression de partir à l'aventure. Il y avait toujours la peur du train qui pouvait survenir et les découvertes de lieux alors que nous nous aventurions toujours un peu plus loin. Parfois nous quittions la voie ferrée pour faire des excursions dans la forêt, des piqueniques, errer. Au gré de ces errances il y avait toujours notre fil d'Ariane, la voie ferrée qui nous ramenait à la maison. Après cette promenade, je suis retournée chez mes parents avec l'impression d'avoir vécu une expérience fondamentale et particulièrement inspirante. (Extrait d'un récit de pratique, 2014)

L'expérience relatée dans cet extrait a été à l'origine d'un projet pédagogique particulièrement fécond qui sera présenté dans la prochaine section.

Selon Brief et Morin (1995), lorsque l'enseignant lie son vécu expérientiel à sa pratique professionnelle, et donc qu'il est à l'écoute de sa praxis éducative, la dichotomie entre l'affectif et le cognitif tend à disparaitre. Parce qu'il accepte d'être habité par son enseignement en dehors de la plage horaire fixe de l'école et grâce à une posture réflexive et à une attitude d'ouverture, l'expérience personnelle vécue

peut trouver une résonnance féconde avec l'enseignement tel qu'en fait foi la suite du récit de pratique précédent.

> Le soir, j'ai noté toutes mes réflexions dans mon cahier de bord. Cette promenade du début de l'été, traduite en un fécond retour en arrière, m'a profondément marquée. J'ai eu l'idée et l'envie de proposer une activité similaire à mes élèves au cours de la prochaine année scolaire. Je croyais que ce type de projet inciterait mes élèves à rentrer en eux-mêmes et à dialoguer avec leur passé pour mieux cerner d'où ils viennent et vers où ils s'en vont. J'intitulerais le projet « Revenir sur ses pas ». J'ai donc proposé à mes élèves de revenir sur leurs pas à leur tour. Je leur ai suggéré d'aller marcher sur un chemin de leur passé avec un appareil photo et un dictaphone ou une caméra vidéo pour saisir leur passé. Ils devaient tenter de se remémorer les souvenirs, croyances et valeurs qui les habitaient alors. D'entrée de jeu, lorsque j'ai présenté la proposition de création à mes élèves de secondaire 4, je leur ai raconté cette promenade qui m'avait rappelé mon enfance. Je leur ai montré des extraits de ma vidéo et je leur ai parlé de ce lieu où j'aimais aller dans ma jeunesse. Je leur ai relaté mes souvenirs de ces promenades, et aussi d'autres souvenirs et croyances de cette époque que la promenade avait fait ressurgir avec force. Nous avons ensuite échangé sur les lieux où ils allaient souvent lorsqu'ils étaient plus jeunes, les invitant à choisir un de ces lieux et à y retourner pour se placer à leur tour dans un contexte qui m'avait semblé favoriser un retour particulier de la mémoire sur elle-même. J'ai demandé de filmer ou photographier cette promenade, et de noter les souvenirs et croyances qui surviendraient pendant et après la marche. Plus tard, en regardant les cahiers de traces de mes élèves, j'ai trouvé des phrases et des réflexions qui m'ont confirmé que plusieurs élèves s'étaient réellement investis dans le projet : « j'ai réalisé à quel point j'avais changé au cours de mon secondaire », « je n'aimais pas que les gens me disent quoi faire », « dans ce temps-là, je croyais partir en voyage », « je déteste que la vie passe vite », « j'avais peur qu'elle m'abandonne », « la musique me fait replonger dans mes souvenirs », « en marchant dans ma ruelle, j'ai été envahie de toutes sortes de sentiments », « dans ce temps-là, je croyais que la vie était longue ». (Extrait d'un récit de pratique, 2014)

Si ces extraits de récits sont relatés ici, c'est pour montrer que l'enseignant-artiste puise souvent ses inspirations de projets au dehors, dans la vraie vie. Lorsqu'il s'ouvre suffisamment à ses propres expériences, il peut trouver dans ces expériences personnelles des propositions fécondes pour ses élèves; la promenade narrée a inspiré à l'enseignant une proposition de création qui a à son tour inspiré une démarche de création heureuse à ses élèves. Le récit montre que l'expérience est née d'une rencontre fertile et transcendante avec l'extérieur, qu'elle a transité par l'intérieur de la personne de l'enseignant qui en a fait une proposition de création pour ses élèves. Ceux-ci ont été invités à se l'approprier en retournant dehors à leur tour pour

retrouver leur histoire passée. Le mouvement de respiration agit, dans ce projet, de multiples façons et apparait effectivement comme un aspect régénératif du système de la classe d'art. Par son ouverture sur le monde extérieur, le principe de respiration dynamise le travail de création pédagogique et de création artistique.

Le principe de respiration favorise la récurrence de situations d'apprentissage signifiantes et, par extension, il favorise l'engagement des élèves dans leur travail. La section 4.3 montrera, de façon encore plus explicite, comment de telles expériences nourrissent la création de projets en conduisant l'enseignant à se servir de ses propres expériences subjectives comme modes d'inspiration pour les élèves et comment cet engagement de l'enseignant influence l'engagement subjectif des élèves.

4.2.2.2 Accueil des interférences

« Quoi de plus fécond que l'imprévu, pour la pensée ? »

Valéry (1957-1961, p. 183)

Le principe de respiration, en étant relié au concept de complexité développé par la pensée systémique, accepte aussi la participation des interférences venues de l'extérieur. L'incertitude, le hasard, les aléas, chers au processus créateur sont pris en compte dans un enseignement vécu comme un travail de création. Lagoutte (2002) considère que

> les arts visuels sont à l'image d'une pensée qui suit son cours, obéissant à une continuité mais aussi à des ruptures, sauts, ambigüités, confusions, obscurité, sous-entendus... Les imprévus, le hasard, sont non seulement les bienvenus, mais l'artiste les provoque. (p. 7)

Selon Morin (2005), « la complexité, dans un sens, a toujours affaire avec le hasard et elle est liée à un certain mélange d'ordre et de désordre » (p. 49). Il souligne aussi que « si nous conservons et découvrons de nouveaux archipels de certitudes, nous devons savoir que nous naviguons dans un océan d'incertitude » (Morin, 1999, p. 65).

Grâce à une planification rigoureuse, mais ouverte à des modifications, grâce à une organisation de classe claire et efficace et avec le concours d'un climat favorable installé principalement par le principe de relation dont il a été question précédemment, l'enseignant-artiste accepte de se laisser déstabiliser par les aléas qui surviennent inévitablement dans toute situation éducative et il les accueille même comme des atouts potentiels pour la création. L'extrait du récit de pratique suivant en témoigne.

> Dans ce genre de projet, la part de surprise est très importante. Je m'ajuste en fonction de cela. J'ai une idée de l'orientation que le projet peut prendre, mais je vais être satisfaite surtout s'il prend des directions que je n'avais pas prévues. Tous mes sens sont en éveil ; je suis à l'affut des erreurs qui pourraient être récupérées, des surprises, des abandons, des retrouvailles. Je crois que lorsqu'on vit son enseignement de cette manière, on se laisse conduire par la situation et l'enseignement ne peut pas être répétitif. Ce qui est répétitif c'est qu'on se laisse conduire par la situation mais la situation change tout le temps, donc on la pilote différemment. Il faut que je me laisse déstabiliser par les réponses. L'enseignement des arts est un domaine où il faut être énormément à l'écoute de la situation. (Extrait d'un récit de pratique, 2006)

L'enseignant accepte ainsi de se laisser guider par les réponses des élèves et par les rebondissements du travail de la classe. Eisner (1989) croit que le bon professeur d'art est capable de s'adapter à différentes situations et de transformer ses buts éducationnels selon les priorités du moment. Casanova et Pesce (2011) soulignent que grâce à l'ouverture à l'expérience, le projet initial proposé par l'éducateur « se nourrit des aléas rencontrés tout au long du chemin... Le sens du projet émerge de l'expérience collective et réflexive de ces heurts, évènements, incidents, trouvailles et réussites » (p. 21). Ils croient aussi que « la prise en compte du milieu, des moments, des évènements donnent sens à l'acte éducatif » (p. 40). Dans le même ordre d'idées, Barret (1989) considère que

> la situation pédagogique n'est complète que si l'on tient compte des interférences de l'extérieur, que le groupe et l'animateur véhiculent plus ou moins consciemment, ainsi que des imprévus, bannis de la situation éducative classique comme intrus et obstacles à l'apprentissage, mais bienvenus dans une conception vivante et ouverte de la rencontre non programmée, et souvent moteur auxiliaire précieux et puissant de la dynamique. (p. 176)

Le principe de respiration rencontre encore le principe de relation car lorsqu'un climat de confiance règne dans la classe, l'enseignant peut permettre, tout en

maintenant le cap, des apprentissages différenciés et des cheminements variés. Il lui est possible de s'adapter au rythme de ses élèves, d'avoir « une sorte de capacité de régulation de l'activité en temps réel, pour la proportionner non seulement au public, mais à l'humeur, à l'énergie, à la dynamique du moment » (Perrenoud, 2004, p. 169). Richard et Lemerise (1998) croient que

> dans un curriculum postmoderne, on devrait pouvoir entrer et sortir à n'importe quel endroit et à n'importe quel moment de la démarche pédagogique, que ce soit lors des mises en situation, des phases d'exploration et d'élaboration ou de réflexion et de rétroaction, afin de tracer un itinéraire et organiser des activités adaptées aux besoins. Il s'agit de redynamiser la démarche décrite dans les programmes. (p. 348)

Perrenoud (2004) considère qu'« aussi longtemps qu'il entend suivre son scénario quoi qu'il arrive, à moins d'être éjecté de la salle de classe, aussi longtemps qu'il associe l'idée même de négocier à une perte de pouvoir, le professeur condamne une fraction de ses élèves au non-sens » (p. 169). Grâce au principe de respiration, la classe s'ouvre sur la vie au sens large et elle peut devenir semblable à un atelier d'artiste ; chaque élève est habité par son projet et l'enseignant-artiste a le loisir d'entrer dans la complexité de ses élèves pour les accompagner dans leur création.

4.2.2.3 Micro et macro respiration

À une petite échelle, le principe de respiration agit par sa circulation entre l'intérieur et l'extérieur de l'élève; il se vit sur une base individuelle quand l'élève est en train de créer. Pour ce faire, l'élève doit d'abord, fondamentalement, accueillir, puis s'approprier la proposition de création de l'enseignant. Selon Clark et Lampert (1986), « un maître doit œuvrer pour amener les élèves à faire leurs les objectifs du maître. » (p. 193) C'est lorsqu'il a trouvé un point d'ancrage, une façon personnelle de répondre à la proposition de création de l'enseignant que l'élève s'engage dans sa réalisation et, qu'à un certain moment, une « micro respiration » peut prendre forme. Un dialogue entre l'intériorité personnelle de l'élève et le monde extérieur semble s'installer; l'élève est toujours parmi les autres élèves de la classe, mais il semble seul dans sa « bulle ». Il se retrouve alors dans la description qu'en font Angers et Bouchard (1986) :

> le sujet s'éprouve alors au milieu des êtres et des choses comme un centre de ralliement à partir duquel il découvre un monde chargé de sens, un monde que la personne a le gout d'habiter, un monde qui l'envahit et lui parle, qui le sollicite à regarder, à palper, à connaitre, à partager. (p. 30)

Cette circulation entre le monde extérieur et son monde intérieur, qui s'associe à ce que Gosselin (1993) appelle la circulation intérieur-extérieur, contribue à renforcer la cohérence interne de l'élève. La proposition de création peut être un moyen d'accéder à son propre univers et de répondre à ses questionnements les plus essentiels. Chaque élève a son identité, son passé, son présent et ses rêves, toutes choses qui devraient être convoquées en classe pour que ses réalisations prennent sens, pour que ses projets prennent vie. Il importe, selon Caouette (1997),

> d'aider les jeunes à accéder à leur univers intérieur et à trouver des réponses appropriées à leur besoin de transcendance, à leur besoin de se sentir reliés à un tout, et à assumer à la fois leur finitude et leur ouverture à l'infini. (p. 102)

Lorsque l'élève est réellement engagé dans sa réalisation, la qualité de son expérience est accentuée par la circulation intérieur-extérieur dont il vient d'être question et l'expérience vécue semble avoir une parenté certaine avec le concept d'« expérience optimale » ou « *flow* » développé par Csikszentmihalyi (1996/2006)[47]. L'expérience optimale peut se traduire par l'état mental de la personne complètement absorbée dans une réalisation et qui se trouve dans un état d'engagement, de concentration et de satisfaction intense. Elle prend la forme d'une « sensation de facilité évidente mêlée à un état de conscience suraigu » (p. 110).

À partir des descriptions que des personnes d'occupations variées ont faites de l'expérience du « *flow* », Csikszentmihalyi (1996/2006) a recensé neuf éléments principaux pour décrire les caractéristiques spécifiques de cette expérience (p. 111) permettant à la personne de donner du sens à sa vie. Toutes les caractéristiques recensées par l'auteur seront énoncées ci-après, de même que ce que chacune d'elles peut signifier, concrètement, dans le contexte d'une classe d'art.

---

[47] Le « *flow* » a été évoqué brièvement à l'intérieur du principe de relation à la page 73.

Premièrement, « à chaque étape du processus, l'objectif est clair » (p. 111); dans le cas de l'élève en classe d'art, cela signifie qu'il comprend ce qui est attendu de lui tout en étant conscient de la part de liberté, de créativité et de latitude qui sont non seulement acceptés, mais valorisés et encouragés. Deuxièmement, « chaque action est suivie d'une rétroaction » (p. 111); engagé dans un projet signifiant plutôt que dans une activité abstraite, l'élève peut voir et ressentir la progression concrète de sa réalisation. En ayant intégré « les critères de jugement du milieu » (p. 115), il peut évaluer son travail par lui-même bien qu'il puisse, au besoin, demander à l'enseignant ou à des pairs de valider ses choix. Troisièmement, « difficulté de l'entreprise et capacités de la mener à bien s'équilibrent » (p. 111); pour l'élève, la tâche représente un défi réalisable, ni trop simple, ni trop complexe. Il lui revient de répondre à la proposition de création de façon à ce que la tâche soit pour lui un défi réalisable, mais il importe que la tâche comporte effectivement un défi pour lui. Quatrièmement, « conscience et action sont intimement mêlés » (p. 111); quand l'élève s'engage dans une tâche lui apparaissant signifiante et réaliste, il peut accéder à une qualité de centration intense et soutenue. Cette centration est nécessaire pour trouver des réponses aux problèmes rencontrés et elle est rendue possible par la clarté du cheminement à observer et par la rétroaction précédemment citée. Cinquièmement, « les distractions sont exclues de la conscience » (p. 111); l'élève est dans le moment présent, il accède à une qualité de présence à ce qu'il vit à ce moment précis et en oublie ses peurs, ses attentes, etc. Sixièmement, « la peur de l'échec disparait »; l'élève ne se sent pas nécessairement en totale maîtrise, mais le résultat de son travail ne l'inquiète pas; comme il est enthousiaste et qu'il ne « doute pas de la réussite, il n'envisage pas l'échec » (p. 112). Septièmement, « l'image de soi a moins d'importance » (p. 112); l'élève oublie son Égo, et il ne se préoccupe plus de ce que les autres pensent de lui. Les effets bénéfiques sont immenses pour des adolescents souvent peu sûrs d'eux. Huitièmement, « la notion du temps se modifie; [...] le but consiste à se laisser saturer par ce que l'on fait au point qu'il n'y a plus ni passé ni futur mais un présent distendu dans lequel on produit du sens » (p. 112). La notion du temps est différente, le temps semble suspendu pour l'élève qui est dans sa « bulle ». Finalement, « l'activité devient autotélique » (p. 112); c'est dire ici que dans le cas d'une classe, elle procure un plaisir par elle-même contrairement à beaucoup d'activités vécues à l'école qui sont exotéliques. Il semble que lorsque toutes les

conditions sont réunies, la personne a l'impression de « créer du sens » et qu'elle a la conviction qu'il n'y aurait pas d'autre manière de faire ce qu'elle fait à ce moment précis (p. 120).

Selon Csikszentmihalyi (1990/2004), l'expérience optimale est l'opposé de l'entropie psychique. Si, selon de Rosnay (1975), « grâce au flux d'énergie qui le traverse, et malgré l'accroissement de l'entropie de l'environnement, l'entropie d'un système ouvert se maintient à un niveau relativement bas » (p. 94), si l'échange entre l'individu et son environnement entraine une « organisation croissante, une structuration du système » (St-Arnaud, 1982, p. 39), le principe de respiration suppose, par sa circulation intérieur-extérieur, qu'il aurait le pouvoir de transformer l'entropie de la classe en négentropie. Ceci revient à dire que les élèves, dans une classe qui respire, prennent davantage de plaisir à agir, à s'engager, qu'à s'abstenir, qu'à demeurer en retrait. Cela signifie, pour conclure, que le principe de respiration apparait pourvu d'avantages considérables et souhaitables pour toutes les personnes vivant dans ce système.

À une plus grande échelle, le principe de respiration agit par sa circulation entre l'intérieur et l'extérieur du groupe-classe; lorsque l'expérience optimale vécue par chaque personne est vécue en groupe, soit en coprésence ou en interdépendance (Walker, 2010), le groupe-classe vit alors un « *flow* social » (Borderie et Michinov, 2014). Quand chaque élève est véritablement engagé dans sa réalisation, qu'il est habité par elle, il semble qu'à chaque début de période, chacun des individus de la classe retourne dans sa « bulle » et reprend le cours du travail interrompu à la fin du cours précédent. À ce moment, l'ensemble des « bulles » des élèves semblent se relier entre elles et avec celle l'enseignant pour former une « bulle collective » tel que montré dans l'extrait du récit de pratique suivant.

> Ils connaissent les routines de rangement et savent où récupérer leurs travaux et le matériel dont ils auront besoin pour commencer la période. Lorsque la deuxième cloche sonne pour annoncer le début du cours, c'est avec plaisir que je constate que plusieurs élèves, parfois tous, sont déjà au travail. J'ai l'impression, à ce moment, qu'ils sont habités par leurs projets et qu'ils ont hâte de le poursuivre. La période se déroule, chaque élève est comme une abeille qui butine, entièrement occupé à la tâche. Je vais de l'un à l'autre, je m'imprègne

> de leur démarche en les questionnant, en essayant de les guider, de les amener à trouver d'eux-mêmes des solutions aux problèmes rencontrés, sans rien imposer. Alors qu'eux sont habités par leurs projets, je suis habitée par l'ensemble de mes élèves et par leurs cheminements. Je suis bien, là avec eux, et il me semble qu'ils partagent ce bien-être. Dans ces périodes particulières, il arrive que la cloche de l'école sonne pour annoncer la fin du cours et nous surprenne tous, personne ne s'étant préoccupé de regarder l'heure, tant nous étions tous concentrés sur le travail en cours. (Extrait d'un récit de pratique, 2016)

Que l'expérience soit vécue de façon individuelle, en équipes ou en grand groupe, quand les élèves arrivent à donner du sens à leur réalisation, qu'ils répondent à des besoins personnellement ressentis, les indices que des expériences optimales se vivent en classe sont nombreux et permettent de croire que les jeunes sont occupés, par le biais des arts, à la plus importante des constructions; ils sont à se construire eux-mêmes.

4.2.2.4 Quête de sens de l'enseignant-artiste

L'enseignant-artiste est lui aussi à la recherche de sens et c'est pourquoi il souhaite que ce qui est vécu dans la classe d'art soit en résonnance avec la vie, que ses élèves vivent des expériences essentielles et des défis stimulants, qu'ils soient en processus de construction d'eux-mêmes à travers leurs réalisations. Il a besoin de sentir que son action participe à la réalisation des jeunes[48]. Lorsqu'il planifie ses projets, il rêve que les propositions de création habitent ses élèves en classe et en dehors des heures de classe, que ses élèves les réalisent pour eux-mêmes et non seulement parce qu'ils y sont obligés tel que relaté dans l'extrait du récit de pratique suivant.

> Pour que mon projet se matérialise, il faut qu'il prenne vie dans mes élèves. Je ne veux pas que les élèves réalisent le projet parce que je leur demande, mais parce qu'ils ont le goût de le faire. C'est la seule façon, selon moi, de garder intacte la parcelle de vie de mon projet. (Extrait d'un récit de pratique, 2006)

Lorsqu'il imagine des situations d'apprentissage, l'enseignant-artiste crée un espace d'appropriation, un espace de liberté favorisant l'engagement de ses élèves tel qu'évoqué dans cet autre extrait de récit de pratique.

---

[48] L'enseignant-artiste a aussi besoin de sentir qu'il se réalise et cet aspect central de son travail sera élaboré ultérieurement.

> Plus tard cette même année, j'ai demandé aux élèves d'aller photographier, dans un lieu significatif du quartier, un nain de jardin qu'ils avaient confectionné en papier mâché. Certains ont photographié leur nain dans un parc, d'autres dans l'escalier de leur ancienne école primaire, un autre dans un passage piétonnier couvert de graffitis, un élève a même choisi de photographier son nain dans sa cabane dans sa cour. Ensuite nous avons regardé en classe les photos des élèves et ils devaient expliquer au groupe pourquoi ils aimaient et avaient choisi ce lieu du quartier. Je les voyais s'animer en parlant de leurs expériences passées, en racontant aux autres élèves des bribes de leurs histoires personnelles, en évoquant tous ces lieux extérieurs à la classe. Les nains prenaient vie dans les lieux choisis par les élèves et animaient la vie de la classe. Il me semblait que nous amenions un peu de la vie elle-même à l'intérieur. Il y avait une sorte d'aller-retour, une circulation entre l'extérieur et l'intérieur de la classe et cette circulation, faite de l'expérience concrète des élèves, semblait dynamiser le projet. La plupart des élèves ont rapporté leur nain à la maison à la fin du projet, ce qui m'apparait comme un signe que le projet a été important pour eux. C'est comme si l'activité vécue avait conféré une sorte d'aura à leur nain; le fait qu'il soit sorti de la classe semblait lui donner vie et ajouter à sa valeur. Intuitivement, j'ai cherché à reproduire cette expérience, à donner cette dimension à tous mes projets. Je croyais en la pertinence de donner la possibilité aux élèves de vivre des expériences à l'extérieur de la classe, en lien avec les propositions de création, de faire appel à leurs expériences passées, à leur vie, pour dynamiser les projets. J'ai ainsi développé la conviction que la classe n'est pas un lieu clos, qu'elle doit respirer. (Extrait d'un récit de pratique, 2015)

Il semble que l'enseignement acquiert un grand potentiel mobilisateur lorsqu'il est ouvert sur la vie et les élèves, mobilisés par les propositions de création, construisent le sens de leurs apprentissages et sont susceptibles de s'y engager davantage. À ce moment, l'enseignant-artiste a la conviction que son travail auprès des jeunes est également signifiant.

4.2.2.5 Entrées et sorties du système

Durand (2006), précise que sous son aspect fonctionnel, un système possède des entrées et des sorties représentant les rapports de ce système avec son environnement (p. 13). Joël de Rosnay (1975) précise que « les entrées résultent de l'influence de l'environnement sur le système et les sorties de l'action du système sur l'environnement » (p. 101). Il signale aussi que les entrées et les sorties sont « séparées par la durée : comme "l'avant" de "l'après" » (p. 101).

La prochaine partie montrera que les projets signifiants naissent et sont nourris par l'extérieur de la classe et, à terme, trouvent toute leur légitimité à ressortir de la classe, et même de l'école pour être diffusés et reconnus par un public extérieur.

La classe inspire lorsqu'elle se relie au monde extérieur, elle s'inspire de l'extérieur. L'enseignant-artiste pratique des ouvertures variées entre le dedans et le dehors. Lorsqu'il organise des sorties culturelles, il place ses élèves dans un nouveau contexte et les incite à enrichir leur vision de l'art et du monde. Lorsqu'il invite des artistes ou des intervenants du milieu dans la classe, ceux-ci apportent avec eux le monde extérieur en révélant une autre façon d'être, de faire, une autre vision susceptible d'enrichir et de modifier celle que les élèves ont du monde. Les collègues de l'école peuvent aussi être des ressources externes précieuses pour l'enseignant-artiste. Que ce soit pour prêter mainforte lors de projets spéciaux, ou pour concevoir et mener des projets interdisciplinaires, ces collaborations peuvent donner un souffle de vie aux propositions de création : la réunion des différentes expertises exploite le potentiel des matières diverses enseignées à l'école, en plus de montrer aux élèves des adultes passionnés qui prennent plaisir à s'engager de diverses manières dans leur enseignement. Les collègues peuvent aussi être complices des propositions de création en participant de façon indirecte, par exemple lors de collectes de matériaux tel que relaté dans l'extrait du journal de bord suivant.

> J'ai demandé à des collègues de m'apporter des vêtements et chaussures usagés dont j'avais besoin pour un projet. Ils m'ont répondu positivement et j'ai reçu plusieurs sacs de vêtements. J'aime que le milieu collabore ainsi car j'y vois une certaine reconnaissance de mon travail. J'ai aussi l'impression que l'énergie circule encore plus largement, que la classe est ouverte sur le monde extérieur. (Extrait d'un cahier de bord, 2010)

Par ailleurs, le monde extérieur est invité très simplement dans la classe lorsque les élèves sont appelés à puiser dans leur vécu ou dans leurs propres questionnements pour répondre à une proposition de création tel que relaté dans l'extrait du cahier de bord suivant.

> Dans une classe, les amis d'un élève ayant eu un problème de Visa m'ont raconté sa situation en pleurant; ils m'informaient qu'il ne devait plus revenir à l'école. Malgré tout aujourd'hui, il était là et il semblait particulièrement

> heureux d'y être. Il cherchait une idée pour une proposition de création reliée à la création d'un vêtement intime, social ou politique. Alors que je le questionnais sur le déroulement de son travail, il m'a dit qu'il ne connaissait pas de cause qui lui tenait à cœur. Pensant à ce qu'il venait de vivre, je lui ai demandé s'il en était bien certain ? Il a tout de suite compris et s'est mis à la tâche; il a découpé un chandail en deux parties qui représenteraient l'une l'enfer et l'autre le paradis et qui seraient ultimement reliées entre elles par un pont pour évoquer l'immigration. J'avais l'impression que ce serait un projet fort car complètement relié à son expérience de vie. (Extrait d'un cahier de bord, 2010)

Par ailleurs, la création, de façon consciente ou inconsciente, poursuivrait un objectif de communication (Kris, 1952). Le monde extérieur de l'élève prend ainsi la forme d'un juge externe qui est souvent une personne significative, ou un « public » intériorisé et à qui, consciemment ou non, l'élève destine son projet. Tous ces acteurs, même physiquement absents, agissent à l'intérieur de chacun. Qu'on en tienne compte ou non, ils laissent voir que le monde extérieur fait partie de la classe.

Le monde extérieur s'invite encore de lui-même dans la classe lorsque des évènements imprévus surviennent dans la vie courante et influencent le cours des évènements vécus à l'intérieur de la classe. Il devient une force potentielle pour la création lorsque l'enseignant-artiste compose avec ces évènements plutôt que de tenter de les combattre ou de les ignorer.

Les alentours de l'école ou l'école elle-même sont, par ailleurs, des lieux très accessibles pouvant être mis à profit; demander aux élèves de choisir leur lieu préféré dans l'école fait appel à leur vie en dehors des murs de la classe d'art. Chaque élève a un endroit où il aime aller, soit pour retrouver ses amis ou soit pour simplement se sentir à l'aise ou en sécurité. Les jeunes passent plusieurs années entre les mêmes murs d'école et ceux-ci sont témoins des changements qu'ils vivent, que ce soit en eux ou autour d'eux. Des activités diverses peuvent se dérouler à l'extérieur de la classe autant pour se préparer à un projet que pour la réalisation en tant que telle.

> Pour réaliser des bas-reliefs, j'ai invité mes élèves à aller marcher autour de l'école. Munis de cahiers de croquis et de pâte à modeler, ils ont dessiné et prélevé des empreintes et des textures. Ils cherchaient allègrement des traces du monde extérieur. De retour en classe, ils ont réalisé leurs projets dans lesquels ils pouvaient intégrer ces nouveaux éléments. La sortie semblait avoir apporté une dimension nouvelle à leur travail. (Extrait d'un récit de pratique, 2017)

L'enseignant-artiste accueille aussi le monde extérieur quand il apporte des objets dans la classe tel que montré dans l'extrait du cahier de bord suivant.

> Aujourd'hui, j'ai apporté du papier journal datant de 1941 que j'avais trouvé dans un mur de mon ancienne demeure. J'en ai profité pour parler un peu d'histoire avec mes élèves car le papier datait de la deuxième guerre mondiale. Un élève y a même trouvé un logement à louer à 34 $ mensuellement ! Je trouve que d'apporter du matériel de chez moi les stimule. Ils reçoivent ça comme des cadeaux. Ils voient que je pense à eux en dehors des heures de classe et ça semble les toucher. (Extrait d'un cahier de bord, 2010)

Les histoires personnelles racontées aux élèves sont aussi une source précieuse pour faire entrer le monde extérieur dans la classe. Comme le note Barret (1989),

> qu'il s'agisse de glissements, de parenthèses ou surtout d'histoires, le fait de s'impliquer très fortement dans des... à cotés du programme, en parlant de choses qu'on aime, qui nous touchent, que l'on trouve importantes autant pour soi que pour les autres, provoque l'attention, l'intérêt, l'implication et a des conséquences pédagogiques incalculables. (p. 69)

Raconter des histoires personnelles aux élèves, c'est donner sens à des concepts souvent abstraits et leur offrir des prises concrètes pour s'approprier le projet tel qu'explicité dans l'extrait suivant.

> Pour un projet d'amulettes réalisé en fin d'année, alors que mes élèves semblaient assez dispersés et davantage inspirés par leur bal de finissants que par le projet que je leur proposais, j'ai trouvé une façon de les mobiliser en leur racontant spontanément une anecdote d'un voyage que j'avais fait pendant des vacances en Gaspésie; nous nous étions arrêtés au bord d'un lac au début de notre voyage, j'avais trouvé une toute petite roche qui ressemblait vaguement à un cœur. J'avais alors dit à mon fils que ce serait merveilleux de trouver une roche qui serait réellement en forme de cœur. Quelques jours plus tard, nous marchions dans le sable sur une autre plage et tout à coup, j'ai trouvé un gros galet ayant une parfaite forme de cœur; quelques secondes plus tard, mon fils en trouvait un aussi. Après avoir raconté cette histoire personnelle à mes élèves, je leur ai dit que j'avais la conviction que la vie nous apporte ce que nous souhaitons très fort et qu'ils pourraient réaliser leurs amulettes en pensant à leurs rêves pour la nouvelle vie qui débuterait au sortir de l'école secondaire. Ils ont paru enthousiasmés et se sont tout de suite mis à chercher des idées pour leur réalisation. (Extrait d'un récit de pratique, 2010)

Les projets eux-mêmes ou les liens faits par l'enseignant-artiste peuvent aussi, mine de rien, inviter le monde extérieur dans la classe. Les références à celui-ci peuvent prendre de multiples formes telles que relatées dans l'extrait de cahier de bord suivant.

> Aujourd'hui, j'ai proposé un projet de modelage d'argile à mes élèves et je leur ai dit, d'entrée de jeu, à quel point j'aime l'argile au printemps car l'odeur qui s'en dégage semble en harmonie avec le cycle de la nature en cette époque de l'année ou le sol dégèle et la nature renait. Les élèves m'écoutaient attentivement avec l'air de rêver aux promesses que cette belle saison leur apportait en ce printemps de leur vie. (Extrait d'un récit de pratique, 2010)

Internet est aussi une porte grande ouverte sur le monde extérieur et peut être exploité à chacune des étapes de la démarche d'apprentissage. L'enseignant peut utiliser cette ressource pour permettre aux étudiants de vivre une dynamique d'inspiration semblable ou plus proche de celle que vivent les artistes car, seul face à l'écran, mais avec, devant lui, le monde entier, l'élève peut errer sur l'Internet comme le ferait un artiste dans la vraie vie (Gagné, 2002). Cette errance est susceptible de l'amener à s'approprier la proposition de création de l'enseignant. Pour s'inspirer, les artistes prennent le temps de se placer dans un état d'esprit particulier, et cet état d'esprit permet aux processus primaires de la pensée de devenir prévalents. Les artistes se permettent d'errer avant de commencer à créer (Gagné, 2002, p. 13).

> Souvent, pendant que j'étais dans mon atelier, j'éprouvais le besoin d'aller marcher (errer) pour résoudre des difficultés ou faire face à un blocage. J'ai réalisé que marcher (errer) sur Internet pouvait me faire sensiblement le même effet. Quand je choisissais une thématique donnée et que j'allais l'approfondir en furetant sur l'Internet, l'arborescence de *la toile* me semblait analogue aux rues d'une ville, aux sentiers d'une forêt. Les découvertes faites sur le net avaient souvent pour moi les mêmes particularités que celles faites dans le monde matériel. Je pouvais faire des découvertes qui m'émeuvent, m'informent, m'amusent ou m'ennuient. Je me servais de l'Internet pour errer et rêver. (Gagné, 2002, p. 68-69)

Tirer profit de cette formidable ressource est incontournable en ce début de siècle alors que la majorité des élèves possèdent des appareils mobiles pouvant être exploités de façons variées. Ces outils personnels permettent, assez simplement et de façon dynamique, vivante et souvent interactive, d'inviter le monde extérieur dans la classe pour dynamiser et nourrir les projets.

De nombreux exemples pourraient encore être ajoutés à la liste des actions de l'enseignant destinés à faire entrer le monde extérieur dans la classe : la liste n'est pas exhaustive ni prescriptive, l'idée générale étant de vivre son enseignement avec, pour guider ses actes, la croyance que la classe est un système vivant qui doit respirer. Ces différentes ouvertures rejoignent encore le principe de relation car lorsque l'enseignant permet à ses élèves de quitter les murs de la classe, lorsqu'il les invite à trouver leurs propres prises pour s'approprier les propositions de création, cela témoigne de la confiance qu'il leur accorde et ces ingrédients, combinés, créent un terreau des plus fertiles pour le travail de création.

La classe expire lorsque le travail est, à terme, rendu à l'extérieur, alors que les productions des élèves sont exposées ou diffusées à l'extérieur des murs de la classe et qu'elles débutent leur existence propre. La mise au dehors des réalisations des élèves comporte un aspect éminemment développemental. Selon Gosselin (2008), l'enseignement des arts a pour effet de développer, chez l'élève, une aptitude fondamentale qui est de « placer son travail dans le monde » (p. 260). Cette importante aptitude permettrait à l'élève de s'ouvrir aux autres et de prendre, ainsi, sa propre place dans le monde (Gosselin, 2008, p. 260).

La reconnaissance externe insuffle un type d'autorité, ou d'importance, au travail réalisé et ajoute au sentiment d'appartenance de l'élève à son milieu. L'élève s'engagera d'autant plus dans ses travaux subséquents en sachant que ceux-ci sont valorisés. Lemonchois (2003) considère que le regard de l'autre est synonyme de reconnaissance et permet la construction de l'identité de l'exposant. Les personnes qui apprécient les réalisations des élèves à l'extérieur de la classe participent à cette construction essentielle. Lemonchois, se demande d'ailleurs si les apprenants peuvent être motivés à la création si leurs travaux ne sortent pas de la classe et qu'ils n'ont aucune chance de prendre vie dans le regard d'un autre (p. 139). Selon cette auteure, « l'exposition des œuvres des apprenants permet de favoriser une pédagogie en prise directe avec l'art dans son histoire et son actualité. Plus le public est vaste [...], plus l'évaluation peut être riche et complexe, la reconnaissance grande et satisfaisante » (p. 140). Lorsqu'elles sont diffusées et reconnues, les productions des élèves

acquièrent du sens et les regards extérieurs participent à l'actualisation de leur auteur. Selon Jonnaert et Vander Borght (2009),

> la communication fait sortir des enceintes de l'école les finalités du travail scolaire. Le travail scolaire n'est plus alors un geste gratuit que l'élève accomplit parce que l'enseignant le lui demande. Ce que fait l'élève acquiert non seulement du sens, il a une dimension sociale non négligeable. (p. 232)

La diffusion des travaux des élèves sur Internet, que ce soit sur un site Web, sur un blogue ou sur un autre support, confère aussi une dimension appréciable à leurs réalisations. Le portfolio électronique comme moyen de sélection et de diffusion, est un outil de métacognition efficace et formateur selon Gaillot (2006). L'auteur souligne que pour l'élève, « la capacité de sélectionner explicitement les productions et les acquis culturels dont il souhaite garder trace, plus encore, la possibilité de les mettre en scène sur un support numérique en les théâtralisant sont particulièrement formateurs » (p. 11).

Que ce soit lors d'une exposition dans un lieu de l'école comme les couloirs, dans des classes dédiées à d'autres matières, dans l'agora, à la bibliothèque, etc., que ce soit par la diffusion de productions spatiotemporelles à l'auditorium, au cinéma du quartier ou ailleurs, lorsqu'elles sortent de la classe et qu'elles sont appréciées par un public externe, les réalisations des élèves acquièrent une vie propre et permettent à l'élève d'avoir un recul sur les efforts réalisés, les compétences acquises, l'évolution accomplie, le chemin parcouru. La diffusion de leur travail permet aux élèves de se voir et de se redécouvrir à travers les yeux des autres, de prendre « place dans le monde ». Le principe de respiration invite ainsi à expirer, c'est-à-dire à sortir de la classe pour donner encore davantage de sens aux apprentissages, gratifier et ajouter une charpente significative à la construction des jeunes qui se sont ouverts à l'expérience de création.

Enfin, une importante sortie du système est le développement de l'autonomie des élèves. St-Arnaud (1982), souligne que « la liberté ou l'autonomie réfèrent aussi à la possibilité qu'a le système humain de produire de l'information nouvelle dans son environnement » (p. 73). Le principe de respiration permet ainsi de rejoindre la croyance de Gaillot (2012) quand il affirme que

> globalement, les arts visuels ayant systématiquement partie liée avec « la vie », c'est-à-dire engageant des références pluridisciplinaires, visant systématiquement des acquisitions qui dépassent l'enceinte de la salle de classe, je suis plutôt porté à penser que s'y élaborent des compétences larges qui devraient être de nature, demain, à favoriser en toutes occasions la prise d'initiatives et tous types de comportements dits « autonomes ». (p. 9)

En tant que système ouvert, la classe d'art apporte une conjoncture favorable à l'accroissement de l'autonomie des jeunes et contribue à leur développement intégral.

Le principe de respiration amène donc l'idée d'ouverture, de communication, de circulation entre l'intérieur de la classe et le monde extérieur, entre le monde intérieur des personnes vivant dans le système et le monde extérieur. La classe est un système ouvert qui a besoin de puiser à l'extérieur et de redonner à l'extérieur. Ce mouvement d'inspiration et d'expiration donne vie et sens à l'acte éducatif et encourage l'engagement des élèves dans leur travail de création. Dans ce contexte, l'enseignant a la conviction que son travail a du sens car il participe à la construction des adultes de demain. Il vit des expériences optimales avec ses élèves et il a l'impression qu'il se réalise, en tant qu'enseignant-artiste.

4.3 Principe de création conjuguée : un travail de création faisant interagir deux processus créateurs distincts

Énoncé de principe :

Un enseignement vécu comme un travail de création
fait place à deux processus créateurs qui se conjuguent et interagissent :
le processus de création de l'enseignant et celui de l'élève.

De manière consensuelle, vivre un processus de création suppose d'effectuer un parcours à travers des phases passablement définies. Plusieurs auteurs qui se sont penchés sur cette question et qui ont traduit ce processus en termes de phases temporelles, observent, à peu de différences près, qu'un temps précède la réalisation, qu'un temps lui succède et que la réalisation en tant que telle se situe entre les deux. Le temps qui précède la réalisation est associé principalement à l'inspiration, le temps qui succède à la réalisation est associé à la réflexion et à la diffusion du travail réalisé, alors que le temps de la réalisation réfère à la matérialisation, à la production concrète d'une œuvre. Le nombre de phases peut varier selon les auteurs, mais, en définitive, la plupart rejoignent ces trois grandes étapes.

Le principe de création conjuguée est déjà présent en filigrane dans les principes de relation et de respiration. Il montre qu'un enseignement vécu comme un travail de création fait place à deux processus créateurs qui se conjuguent et interagissent : celui de l'enseignant et celui de l'élève. Ainsi, lorsque l'enseignant vit son enseignement comme un travail de création, l'élève poursuit également une démarche de création[49] et leurs cheminements respectifs interagissent. Il importe de préciser que la démarche de création qui sera décrite dans cette section est la démarche de création conjuguée telle que vécue par l'enseignant-artiste. Sa démarche a ceci de spécifique qu'elle est

---

[49] Le terme démarche de création est compris ici dans un sens large et ne saurait être comparé à une démarche de création telle qu'en développent les artistes en formation ou les créateurs professionnels.

intrinsèquement liée à celle de ses élèves; elle se conjugue avec la leur. Un enseignement vécu comme un travail de création se caractérise ainsi par la présence des élèves au cœur du processus de création de l'enseignant; cette caractéristique essentielle donne tout son sens à un tel enseignement.

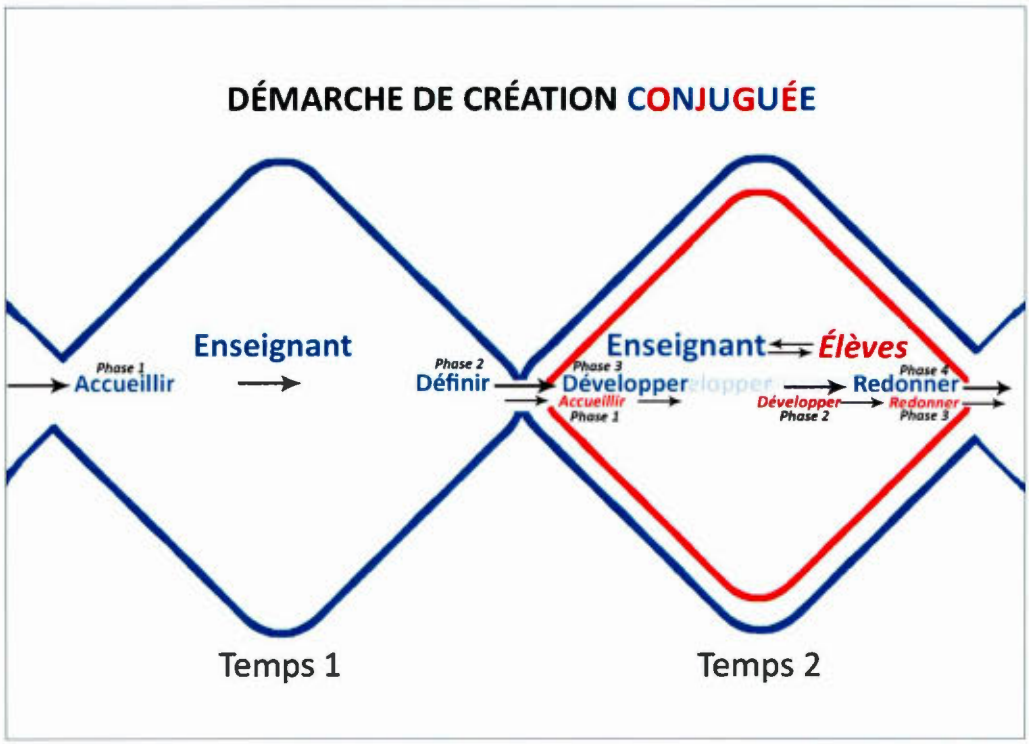


Figure 4.2 Modèle de la démarche de création conjuguée de l'enseignant-artiste inspiré du modèle « Double Diamant » de Design Council (2005).

Le schéma traduisant la démarche de création de l'enseignant-artiste conjuguée à celle de l'élève s'inspire du modèle du « Double Diamant » (fig. 4.2) développé en 2005 par le Design Council; cette figure laisse voir deux losanges côte à côte. Les deux losanges montrent deux temps distincts de la démarche de création de l'enseignant-artiste. Le premier losange évoque le premier temps vécu, à quelques nuances près, sans la présence des élèves. Le deuxième losange évoque le deuxième temps vécu en présence des élèves. Le premier temps de la démarche de l'enseignant-artiste (premier losange) comporte deux phases : « accueillir » et « définir ». Le

deuxième temps (deuxième losange) comporte deux autres phases : « développer » et « redonner ». La démarche de l'enseignant-artiste est donc définie, dans ce modèle, en quatre phases réparties en deux temps principaux.

Par ailleurs, chacun des deux losanges évoque un mouvement d'ouverture et de fermeture. Les mouvements d'ouverture symbolisent les moments où la pensée divergente prévaut, où les possibilités foisonnent, où plusieurs avenues semblent possibles. Les mouvements de fermeture réfèrent aux moments caractérisés par la pensée convergente, moments où il faut choisir, épurer, éliminer, diffuser. Dans la démarche de l'enseignant, les mouvements d'ouverture caractérisent la première phase de chacun des temps (phases un et trois) : « accueillir » et « développer ». Les mouvements de fermeture caractérisent quant à eux la deuxième phase de chacun des temps (les phases deux et quatre) : « définir », et « redonner ».

La rencontre entre l'enseignant-artiste et ses élèves débute au deuxième temps de la démarche de création de l'enseignant-artiste. Dans le modèle présenté (fig. 4.2, p. 127), la démarche de l'élève est symbolisée par un losange rouge inscrit à l'intérieur du losange bleu symbolisant le deuxième temps de la démarche de l'enseignant. La démarche de l'élève comporte trois phases; « accueillir », « développer » et « redonner ». Cependant, tel que mentionné précédemment, le processus de création de l'élève ne sera pas explicitement décrit ici; il apparaitra plutôt, comme dans la figure 4.2, à l'intérieur de la démarche faisant l'objet de cette étude, celle de l'enseignant-artiste. C'est donc plus particulièrement à l'explicitation de la démarche de l'enseignant que se consacre la présente section.

Les flèches traversant la figure au centre, de gauche à droite, évoquent l'aspect temporel du modèle et montrent que la démarche de création de l'enseignant-artiste est vécue successivement en quatre phases. Cette présentation temporelle du

processus de création de l'enseignant-artiste offre un portrait concret de la pratique d'un enseignement des arts vécu comme un travail de création. Il importe toutefois de garder à l'esprit que malgré ce parti pris de découper temporellement ou linéairement la démarche, les phases demeurent itératives, dialogiques, souvent ponctuées par des allers et retours. Les frontières des phases de la création conjuguée, à l'instar de celles de la création, sont poreuses et mouvantes.

La démarche de création de l'enseignant-artiste présentée dans cette section sera ainsi décrite en quatre phases : « accueillir », « définir », « développer » et « redonner ». La première phase, « accueillir », rejoint tous les modèles théoriques en faisant référence à l'inspiration. La deuxième phase, « définir », est plus spécifique au présent modèle et marque le moment où l'enseignant définit le projet qu'il proposera à ses élèves, en amont de la réalisation qui aura cours en classe. La troisième phase, « développer », renvoie au moment où l'enseignant propose, performe et conduit son projet en classe. Dans la figure 4.2 (p. 127), le terme « développer » s'estompe pour signifier qu'il perdure et interagit avec les deux premières phases du processus de création de l'élève. Enfin, la quatrième phase, « redonner », consiste dans l'appréciation et la diffusion du travail réalisé. Cette dernière phase a la particularité d'être vécue en même temps par l'élève et par l'enseignant.

La démarche de création de l'enseignant-artiste est comprise ici à travers quatre phases qui rejoignent les modèles de Anzieu (1981), de Gosselin (1993), de Gosselin *et al.* (1998), de Mace et Ward (2002), et de Valéry (1957-1961) tout en étant librement inspirée du modèle dit du « Double diamant[50] » emprunté au domaine du *design.*

---

[50] Modèle proposé en 2005 par le Design Council (Royaume-Uni). Ce modèle relève quatre phases dans l'acte de design, chacune résumée par un mot commençant en anglais, par un « D » : Découvrir, Définir, Développer, (Dé) Livrer (Vial, 2015, p. 93).

Les sections suivantes réfèreront à la figure 4.2 (p. 127) pour expliciter chacune des phases de la démarche de création conjuguée de l'enseignant-artiste.

4.3.1 Créer en faisant créer

Le rôle de l'enseignant-artiste est de créer en faisant créer. Il conçoit des projets à l'intention de ses élèves et met en place les conditions optimales de leur réalisation. Il les conduit en classe en accompagnant chacun de ses élèves dans toutes les étapes de leur processus de création.

L'enseignant incite, stimule, impulse, suscite des actions. Il installe une coutume de classe qui accueille le non programmable, les aléas, l'incertitude, le doute, la remise en cause, qui encourage l'initiative personnelle et l'autonomie et qui prend en compte la multiplicité des individualités et des émotions personnelles. Par le projet que lui propose l'enseignant, la classe s'ouvre au monde extérieur. Les élèves reçoivent les propositions de création de l'enseignant, se les approprient et répondent à un besoin fondamental de donner du sens à leur vie en adaptant ces mêmes propositions à leurs questionnements, à leurs besoins, à leur individualité.

4.3.2 Démarche de création conjuguée : exploration de la démarche de l'enseignant

La démarche de création de l'enseignant-artiste rejoint la démarche de création des artistes tout en s'en différenciant en raison du nombre de contraintes qu'elle doit prendre en considération comme, par exemple, le programme de formation, le projet éducatif du milieu scolaire, les horaires peu flexibles, etc. En dépit de ces aspects d'apparence contraignante, l'enseignant-artiste peut, comme le designer, mais aussi comme plusieurs créateurs, trouver des voies lui permettant de jouer avec les

contraintes, de créer à l'intérieur du cadre qui lui est proposé[51]. Dans sa démarche de création, il cherche « un certain accord entre le principe de plaisir et le principe de réalité dans sa tentative de réinventer un langage entre contrainte et liberté » (L. Paillé, 2004, p. 9). L'enseignant-artiste développe une aptitude à sortir du cadre, à transcender les contraintes inhérentes à sa profession, tout en cheminant et en répondant aux attentes du milieu pour son bien et pour celui de ses élèves.

Un enseignement vécu comme un travail de création convoque une participation importante des processus primaires[52] de la pensée (Gosselin, 1993; Kris, 1952; Le Coguiec, 2012; Noy, 1979)[53], un espace pour la subjectivité, l'expérientiel, la poésie, la spontanéité et la liberté dans le travail éducatif.

La présente section a pour but de présenter, en deux temps et en quatre phases, le processus d'un enseignement vécu comme un travail de création. Chaque phase débutera par une introduction générale de la démarche de création telle qu'elle est vécue par les artistes[54] et sera suivie par une description de la démarche de création conjuguée telle qu'elle est vécue par l'enseignant-artiste. Suivra une courte synthèse de chacun des temps présentés.

---

[51] Comme le souligne Gingras-Audet (1979), si le créateur ne rencontre pas de contraintes extérieures, « il devra s'en imposer plus ou moins arbitrairement, ne serait-ce que pour empêcher une dissipation totale de ses énergies créatrices » (p. 204).

[52] Concepts développés par Freud (1900/1967), les processus primaires de la pensée réfèrent au matériel psychique inconscient et se relient au principe de plaisir, tandis que les processus secondaires réfèrent au matériel psychique préconscient et conscient et se relient au principe de réalité. Concept repris ensuite par Kris (1952) et Noy (1979) pour expliciter le rôle des processus primaires et secondaires de la pensée dans le travail de création.

[53] Notamment tel que préconisé par Le Coguiec (2012) pour l'enrichissement des domaines du design et de l'architecture, domaines de création où prévalent des contraintes, à l'instar de l'enseignement.

[54] Il s'agit de la démarche de création telle qu'elle a été définie par Anzieu (1981), Gosselin (1993), Gosselin *et al.* (1998), Mace et Ward (2002), Valéry (1957-1961), et par le Design Council (2005).

4.3.2.1 Première phase de la démarche de création conjuguée : accueillir

La présente partie présente la première phase de la démarche de création conjuguée telle qu'elle est vécue par l'enseignant-artiste. Elle propose, en premier lieu, les définitions théoriques des auteurs retenus (Anzieu, 1981; Gosselin, 1993; Gosselin *et al.*, 1998; Mace et Ward, 2002; Valéry, 1957-1961). En second lieu elle montre comment ces théories font écho à la première phase de la démarche de création conjuguée telle qu'elle est vécue par l'enseignant-artiste.

Les auteurs qui ont abordé la création en termes de démarche constatent l'existence d'une configuration fondamentale, inhérente au processus, qui précède la réalisation de l'œuvre proprement dite, et qu'on aborde sous l'angle de l'inspiration. Tremplin vers la matérialisation de toute création, l'inspiration est le moteur essentiel qui pousse à l'action.

Valéry a posé, dans l'un de ses cahiers, une formule qu'il appelle « Ma formule de l'art » (fig. 4.3).

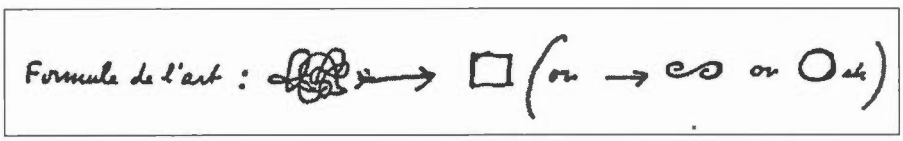


Figure 4.3 Paul Valéry « Ma formule de l'art ». (Tirée de Valéry, 1957-1961, t. 9, p. 455.)

Cette formule synthétise la pensée valéryenne, sa conception de l'activité créatrice. Valéry y a dessiné en premier lieu une masse confuse d'énergie qu'il appelle « l'état chantant » (1957-1961, p. 455). Il s'agit de l'expérience qui précède la création proprement dite, l'émotion poétique ou l'état émotif essentiel qui saisirait le créateur tout au début du processus. Lors de cette phase, le créateur vit l'expérience d'une circulation féconde entre le monde et son intériorité. Il s'ouvre au monde et accueille

ce qui se présente à lui. Selon Valéry, « tout se passe donc, ici, entre ce que nous appelons le monde extérieur, ce que nous appelons Notre Corps, et ce que nous appelons Notre Esprit » (Valéry, 1957-1961, p. 1323).

À la suite de Valéry, Gosselin *et al.* (1998), ont également présenté trois phases qui marquent la « dynamique de la création ». Ce découpage temporel est dynamisé par trois mouvements (inspiration, élaboration, distanciation) donnant à chacune des phases son caractère propre. Ces mouvements traduisent l'interaction entre les phases de même que la perméabilité de leurs frontières. Ils illustrent aussi la participation des processus primaires-expérientiels et secondaires-conceptuels (Noy, 1979) pendant chacune des phases. Gosselin (1993) a nommé « phase d'ouverture » le temps initial du processus créateur, un temps sur lequel le créateur a relativement peu de pouvoir et qui consiste principalement à accueillir l'idée inspiratrice. Selon l'auteur, ce premier temps est dynamisé par un mouvement d'inspiration tout en profitant, à un degré moindre, des mouvements d'élaboration et de distanciation. Il fait une large place à la dimension expérientielle de la pensée (Noy, 1979) et permet aux processus primaires de devenir prévalents. Il se traduirait également comme une heureuse communion entre le monde intérieur et le monde extérieur. Enfin, ses manifestations sont favorisées par la réceptivité et la sensibilité de la personne créatrice. De façon fonctionnelle, « l'inspiration représente une sorte de moteur qui pousse à l'action, qui meut dans une direction, sans toutefois montrer l'endroit précis où, sous son impulsion, le créateur aboutira » (Gosselin, 1993, p. 82). La phase d'ouverture fait appel à la réceptivité et à un certain recul du sujet pour accueillir la venue fortuite d'idées, d'images ou de sensations, qui montent des profondeurs de l'inconscient, et que l'auteur appelle des « émergences ». Cette première phase du processus est fondamentale; vers la fin de cette phase, le créateur a davantage une idée de ce qu'il veut faire et il a envie de le concrétiser; ce qui au départ n'était qu'une « tentation de projet » devient vers la fin de la phase, « intention de projet » (Gosselin *et al.*, 1998, p. 650).

Pour décrire le travail créateur, Anzieu (1981) s'appuie sur des théories psychanalytiques. Cet auteur a décrit le travail créateur en cinq phases. Dans son modèle, deux phases distinctes s'associent au temps d'inspiration tel que le conçoivent Valéry (1957-1961) et Gosselin *et al.* (1998); le « saisissement créateur » et la « prise de conscience de représentants psychiques inconscients ».

Selon Anzieu (1981), la première phase, nommée « saisissement créateur », est marquée en premier lieu par la présence d'un phénomène de « saisissement, phénomène à caractère brusque et essentiel » (p. 101), qui aboutira à un acte organisateur. Lors de cette première phase, le créateur serait un « saisisseur ». C'est une étape qui favorise la remontée en surface d'un matériel psychique enfoui. L'auteur souligne que ce phénomène, qui procurerait une impression d'irréalité, serait déclenché par une crise personnelle et serait également l'aboutissement d'un intense travail préparatoire ou d'incubation (p. 95). Lors de cette première phase, il compare le créateur à un rêveur dont une partie dormirait tandis que l'autre serait hyper consciente : « le créateur entre dans un état d'illusion, où une partie de lui est endormie et une autre éveillée, avec une conscience plus aigue que pendant le jour de ce qui se passe dans son esprit » (p. 99). Lors de cette phase, le créateur s'auto observe, il ne fait que constater ce qui se présente à lui. Il n'en prend réellement conscience qu'à la phase suivante.

La deuxième phase, nommée « prise de conscience de représentants psychiques inconscients », est caractérisée, comme son nom l'indique, par la prise de conscience du représentant psychique apparu à la phase un. La partie du moi restée consciente lors de cette phase initiale fixe le ou les représentants inconscients dans le préconscient; il s'agit essentiellement de traduire le contenu psychique apparu lors de la première phase en un contenu manifeste. Le moi préconscient relie ces représentants psychiques encore informes à d'autres représentants psychiques

manifestes ou symboliques. Il s'agit de fixer les éléments apparus à la période de saisissement. À la fin de cette phase, la « réalité subjective » de l'artiste se transforme en une « réalité externe » et le sujet peut se diriger vers la phase suivante, celle d'une « véritable création ».

À partir d'informations récoltées à toutes les étapes de la démarche artistique auprès de seize artistes en arts visuels, Mace et Ward (2002) ont présenté la démarche de création en quatre phases récursives et interactives. La première phase, dite de « conception » de l'œuvre, est composée de deux sous-phases consistant essentiellement à accueillir et à sélectionner une idée pour un projet de création, soit à travers un matériel de nature floue et implicite, soit à partir d'images concrètes. La genèse de l'œuvre est ainsi présentée comme étant un processus d'identification d'un matériel implicite ou explicite et comme la résultante d'un amalgame complexe de réflexions, d'expériences et de manipulation de matériaux. Les idées dérivent essentiellement de trois sources : de la production artistique du créateur, de son expérience de vie personnelle, ou encore d'influences extérieures. Une œuvre « potentielle » apparait au terme de cette première phase.

Dans le modèle en quatre phases du « Double Diamant », issu du domaine du *design,* la première étape, dite de « découverte », en est une d'inspiration, d'exploration et de découverte (Vial, 2015). Cette phase, qui peut être vécue individuellement ou en équipe, appelle une pensée caractérisée par l'ouverture et la divergence malgré des contraintes externes reliées à des besoins ou des demandes initiales spécifiques. Les produits issus de la phase de découverte peuvent encore être influencés par des facteurs tels que des études de marché ou des études sur les habitudes de consommation des individus. Ces facteurs posant des contraintes sont compris par le designer comme éléments d'un cadre dans lequel l'inspiration se déploie.

Dans tous les modèles, cette étape initiale, consistant à accueillir l'idée créatrice de départ et qui est fortement associée à une pensée expérientielle primaire ne relevant pas de la rationalité proprement dite permet néanmoins à l'individu créateur d'intégrer les côtés rationnels et irrationnels de sa personnalité (Maslow, 1968/1972). La pensée rationnelle réfère au raisonnement, à l'analyse, alors que la pensée irrationnelle réfère plutôt aux émotions, aux affects, aux sentiments. Dans cette optique, la pensée rationnelle guide la poésie. C'est dire que bien que profitant de la prévalence des processus primaires expérientiels, cette phase tire également parti des processus secondaires conceptuels.

Accueillir

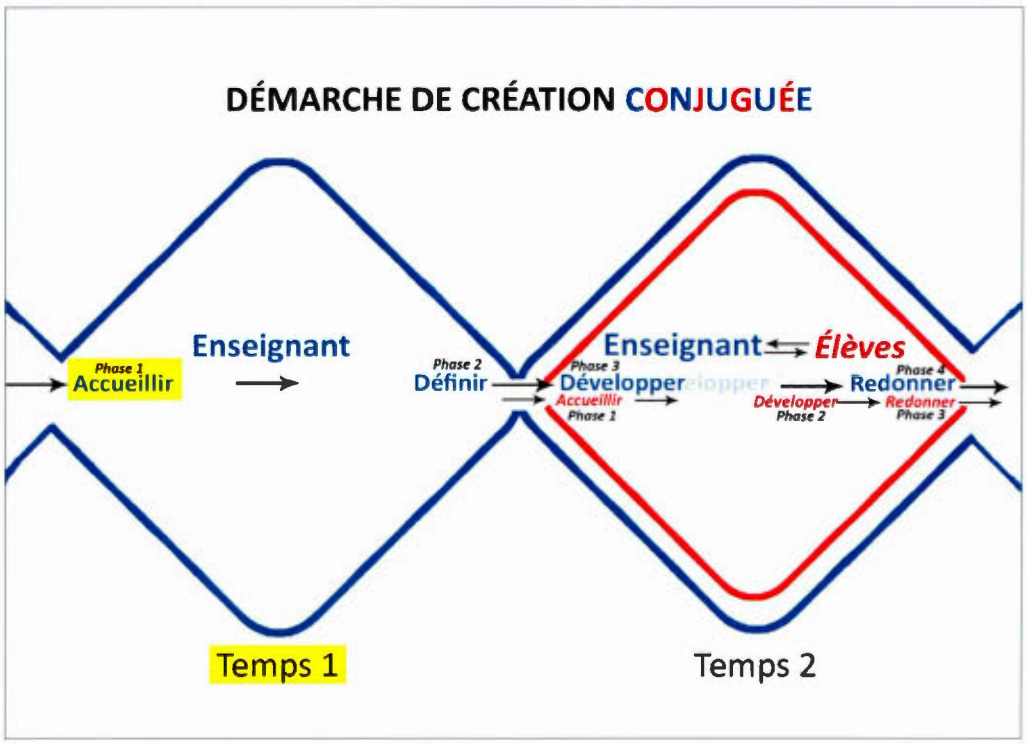


Figure 4.4 Modèle de la démarche de création conjuguée de l'enseignant-artiste : phase 1 (temps 1).

La prochaine section présente la première phase de la démarche de création conjuguée de l'enseignant-artiste. Comme dans les modèles théoriques cités précédemment, la première phase de la démarche de l'enseignant-artiste est caractérisée par un mouvement d'ouverture. Toujours à l'instar des modèles théoriques présentés, la dimension expérientielle de la pensée est prévalente à cette étape tout en interagissant, dans une moindre mesure, avec la dimension conceptuelle.

Lorsqu'il cherche des idées de projets, l'enseignant-artiste sait qu'il est susceptible d'en trouver n'importe où et n'importe quand. Les possibilités foisonnent. Comme il le ferait pour son travail de création artistique, il accepte d'être habité par son enseignement en dehors des heures de classe[55].

À l'instar de toute démarche de création, la première phase d'un enseignement vécu comme un travail de création est caractérisée par l'importante participation des processus primaires de la pensée. Il s'agit notamment d'expériences subjectives et sensibles souvent vécues dans des moments d'écoute ou d'ouverture particulière, souvent teintés de solitude ou favorisés par un certain type d'errance tel que relaté dans l'extrait du récit de pratique suivant.

> Un enseignement qui se vit comme un travail de création ne se vit pas seulement entre les murs de sa classe, mais partout. Mes meilleures idées de projets, je les ai eues dehors, en marchant. Au gré de mes errances à la ville, dans la forêt, au bord de l'eau, le jour ou la nuit, l'été ou l'hiver, mes pensées vagabondent. Je reviens souvent de ces promenades, animée par le sentiment urgent de coucher sur papier des idées qui se sont manifestées en marchant. (Extrait d'un récit de pratique, 2010)

---

[55] Tel qu'il a été mentionné dans la section 4.2.2 portant sur le principe de respiration.

Comme le souligne Lemonchois (2003), lorsqu'ils sont à la recherche de l'inspiration, « les artistes choisissent un mode particulier de rapport au monde » (p. 44). Plusieurs d'entre eux choisissent la marche car celle-ci « permet de penser le monde avec sensibilité » (Lemonchois, 2003, p. 44). Lors de cette première phase, l'attitude de la personne est caractérisée, dans un premier temps, par une grande disponibilité au moment présent et par une ouverture (Rogers, 1961/2005) au monde et à la situation. Valéry (1957b) souligne qu'avant « d'abstraire et de bâtir, on observe » (p. 21-22). Lemonchois suggère que cette observance consiste en une « attention à l'objet pleine d'égards, qui ouvre grandes les portes des sens » (p. 92). Au début d'un cycle de création, l'enseignant-artiste se reconnait dans la description qu'en donne Gosselin (1993).

> Un évènement du monde extérieur l'interpelle, provoque une réaction à son insu, éveille des choses endormies ou cachées; des contenus ou des aspects inconscients semblent vouloir faire surface et venir interagir avec d'autres contenus ou aspects préconscients ou conscients. En s'abandonnant à l'attraction de l'évènement qui l'interpelle (on parle alors d'immersion), la personne donne libre cours à l'émergence et, de façon plus empirique, s'adonne à ce qui apparait rêverie ou distraction. (p. 84)

L'inspiration peut survenir n'importe quand, mais l'enseignant n'est pas toujours disponible pour l'accueillir, notamment lorsqu'il est en classe et que plusieurs situations urgentes l'interpellent. Dans la vie d'un enseignant, les moments d'inspiration sont ainsi souvent vécus pendant l'été, alors que son temps est libre et qu'il peut davantage s'ouvrir, errer et accueillir des émergences fécondes, tel qu'en fait foi l'extrait du récit de pratique suivant.

> Dans ma vie d'enseignante, l'été, c'est mon état chantant[56]. Mon temps est libre et je plonge dans l'instant présent. Je peux laisser mes pensées en liberté. Le vent apporte toutes sortes d'odeurs et de sons et, probablement parce que j'y

---

[56] Cet état peut survenir à n'importe quelle période de l'année scolaire, mais il me semble plus récurrent en été, pendant les longues vacances scolaires.

> suis si fortement ancrée, j'oublie mon espace-temps. En arrière-plan de mon bien-être, je sais que je suis à la recherche d'idées de projets pour la prochaine année scolaire. Je suis bien, ici et maintenant. Je suis dans mon corps et dans ma « bulle ». J'habite complètement mon espace et le reste du monde n'existe plus. Quand je suis dans cet état, mon rapport à la réalité est différent; le monde me semble un gigantesque coffre au trésor. Je sais que je pourrais prendre n'importe quoi dans ce coffre pour penser à des projets pour mes élèves mais ce n'est pas ce que je choisis de faire. Le projet que je cherche doit sembler se manifester de lui-même, comme une force extérieure qui passerait à travers moi. Je suis un filtre, un couloir, dans lequel différents morceaux de casse-tête semblent s'emboiter. À un moment donné, des mots, des objets, des évènements m'interpellent. Mon attention se tourne subitement vers quelque chose en particulier. J'observe et des liens commencent à se faire jour. Le projet que je retiendrai m'apparaitra avec une grande clarté. Je le reconnaitrai au besoin urgent qu'il éveillera en moi de passer à l'acte. (Extrait d'un récit de pratique, 2008)

Selon Laurier (2003), tout objet composant le monde possède un potentiel d'interpellation. Cottraux (2010), considère que la création « dépend de la capacité de percevoir les transformations du réel » (p. 79). Pour sa part, Lemonchois (2003) note que « pour se laisser inspirer par la matière dégagée de son sens utilitaire, l'artiste observe d'une manière particulière » (p. 87). Elle ajoute que lorsque l'artiste s'imprègne de la réalité de cette façon, il est dans « ce que les japonais appellent l'Ukiyo, un monde flottant dans l'instant présent, où l'on dérive comme sur un ruisseau » (p. 93). La personne créatrice, sensible et disponible, verra et sera interpelée par quelque chose du monde extérieur. Par son action, elle fera émerger les possibilités de l'objet en interagissant avec lui. Cette attitude d'ouverture permet à l'enseignant-artiste de mobiliser ses ressources pour interagir avec son environnement, avec les évènements, les lieux, les personnes, les objets susceptibles de résonner avec son univers intérieur. Son monde intérieur, à la différence de celui de l'artiste, est habité et coloré par ses élèves, par son expérience d'enseignant.

L'état qui précède la réalisation proprement dite se rapproche donc d'une attention « inconsciente », une attention « flottante », concept paradoxal défini par Freud (1900/1967) et qui se caractérise par sa non sélectivité. Il importe que cet état ne soit ni pensé, ni représenté pour avoir lieu; la conscience n'est pas consciente d'elle-même à ce moment. Louise Paillé (2004) décrit l'attention flottante comme une « sorte d'écoute latérale et subtile » permettant de « laisser défiler librement le flux de percepts, d'idées, de sensations, de remémorations sans une fixation hâtive sur une idée, sur une image mentale ou sur une représentation » (p. 31). Tout au début de la première phase, la pensée gagne à être simplement « observante[57] »; aucun objectif précis n'est fixé car ceux-ci se définissent en fonction de l'évolution de la situation. L'enseignant-artiste supporte de marcher sur un chemin sans savoir où il mène, ni même s'il mène à quelque part. Il marche sur un chemin qui se redéfinit perpétuellement.

Ainsi, au tout début d'un cycle de création, l'enseignant-artiste est un système d'accueil, capable de recevoir des émergences diffuses et de sélectionner les plus pertinentes. À cette étape, pour choisir parmi les éléments qui apparaissent féconds pour concevoir un projet pour les élèves, l'instinct apparait meilleur guide que la raison.

D'abord, l'enseignant-artiste se sent lui-même attiré par l'expérience qui l'interpelle et il pressent le potentiel de son émergence par le plaisir qu'il éprouve lui-même à la transformer mentalement en projet pour ses élèves. Il navigue entre les mouvements d'élaboration et de distanciation définis dans le modèle de Gosselin (1993) qui jouent eux-aussi au cours de la première phase même s'ils caractérisent plus particulièrement les phases ultérieures. En ce sens, au plan de l'élaboration, il commence à

---

[57] Terme proposé par Freud qu'il définit comme l'état du chercheur qui, ayant perçu quelque chose, se demande « que signifie cela? », « où cela va-t-il me mener ? » (Houzel, 1997).

garder des traces des idées qui lui viennent, et au plan de la distanciation, il évalue de façon intuitive le potentiel de ces idées et il retient celles qui doivent l'être.

Ce genre de démarche de création permet à l'enseignant-artiste d'être en harmonie avec le projet qu'il conçoit. Il engage son expérience subjective pour concevoir un projet pour ses élèves. De plus, cette façon de faire introduit continuellement de la nouveauté et de la découverte dans son travail, ce qui conserve intact le plaisir qu'il a à l'accomplir. Elle permet aussi de garder élevé son degré de disponibilité, de présence ou de conscience « agissante ». Cette approche permet ainsi de demeurer en processus de développement dans sa tâche d'enseignant et de continuer d'évoluer au cours du processus.

Laurier (2003), souligne que

> par l'expérience de la création, la personne semble avoir accès à son propre caractère essentiel, à ce que De Monticelli (2000) appelle son individualité. C'est comme si le noyau dur de la personne, c'est-à-dire son caractère authentique, se manifestait lorsqu'elle avait la capacité de vivre l'expérience de la création à partir de son moi profond. (p. 288)

Les élèves sont sensibles au caractère authentique d'un projet teinté de la subjectivité de l'enseignant et cela se ressent dans la classe, tel que montré dans l'extrait du récit de pratique suivant.

> Le local d'art s'est transformé en une véritable ruche d'abeilles. Mes élèves revenaient travailler pendant l'heure du diner et après l'école. J'étais ravie de leur enthousiasme et de leur travail intense. L'effervescence était palpable dans la classe, dorénavant remplie de petits brillants et de papier de soie de couleurs. J'ai donc été très étonnée qu'une collègue, qui réalisait le même projet avec ses élèves me dise que de son côté, ses élèves n'embarquaient pas du tout dans la proposition. Je me suis alors demandé pourquoi le même projet, avec les mêmes matériaux, pouvait ainsi soulever l'enthousiasme de mes élèves et le complet désintéressement des siens. J'ai alors compris que, parce que j'avais conçu, défini ce projet, parce que j'y avais investi ma subjectivité, j'étais

> habitée par ce projet alors qu'elle ne l'était pas. Elle avait emprunté une technique et des matériaux en pensant que ce serait suffisant pour favoriser l'adhésion des élèves. J'ai alors compris l'importance du vécu, en amont de la réalisation. Ce bagage nous supporte, comme enseignants, lors de la conduite du projet en classe. J'ai compris que le projet ne vit pas seul; il doit être porté par son auteur, il a besoin d'être « performé », conduit par un enseignant qui y croit, qui l'a d'abord fait passer par son Self, ou par l'écluse de sa propre subjectivité. (Extrait d'un récit de pratique, 2016)

Ce genre de projet nourrit l'enseignant-artiste en lui donnant la certitude de l'importance de son travail, de sa nécessaire contribution dans la vie des jeunes. Il arrive ainsi à croire, à l'instar de Guindon (2001), que

> plus il reçoit cette autovérification d'être nécessaire à quelqu'un par sa propre productivité, plus il est inspiré par la mutualité qu'il vit avec la génération montante à travers la transmission de ses propres idées ou de ses propres œuvres auxquelles il est attaché, et plus il sent ses forces vitales actualisées. (p. 111)

En résumé, la première phase de la démarche de création conjuguée rejoint les modèles théoriques[58] en étant marquée par un mouvement d'ouverture. De même elle convoque, dans une large mesure, la dimension expérientielle de la pensée (processus primaires; Noy, 1979) et, dans une moindre mesure, la dimension conceptuelle (processus secondaires; Noy, 1979). Cette phase se particularise par une attention « flottante » caractérisée par sa non-sélectivité et est vécue par l'enseignant, la plupart du temps sans la présence des élèves. L'enseignant-artiste accueille des expériences subjectives et ce phénomène fait en sorte qu'il est habité, ultérieurement, par les projets qu'il proposera à ses élèves.

---

[58] Les modèles de Anzieu (1981), Gosselin (1993), Gosselin *et al.* (1998), Mace et Ward (2002) et Valéry (1957-1961).

4.3.2.2 Deuxième phase de la démarche de création conjuguée : définir

La présente partie présente la deuxième phase de la démarche de création conjuguée telle qu'elle est vécue par l'enseignant-artiste. Comme pour la phase précédente, elle présente, en premier lieu, les définitions théoriques des auteurs retenus (Anzieu, 1981; Gosselin, 1993; Gosselin *et al.*, 1998; Mace et Ward, 2002; Valéry, 1957-1961). En second lieu elle montre comment ces théories font écho à la deuxième phase de la démarche de création conjuguée telle qu'elle est vécue par l'enseignant-artiste.

Chez certains auteurs qui ont théorisé la démarche de création artistique, l'étape qui précède la réalisation proprement dite comporte deux ou trois phases. C'est le cas, notamment, pour les modèles d'Anzieu (1981) (trois phases), de Mace et Ward (2002) et du Design Council (2005) (deux phases).

Selon Anzieu (1981), le temps qui succède à l'inspiration première consiste à « instituer un code et lui faire prendre corps ». La troisième des cinq phases du travail créateur d'Anzieu correspond à la deuxième phase de création conjuguée dont traite la présente section.

Selon Anzieu (1981), « l'acte terminal du décollage créateur consiste à ériger un représentant psychique inconscient en code et à trouver un corps à faire fonctionner selon ce code » (p. 184). C'est la phase de composition de l'œuvre. Il s'agit d'inventer un langage susceptible de « déguiser l'expérience source pour qu'elle devienne art » (Rey, 2010, p. 193). Le matériel rapporté par le moi au moment de la phase de saisissement (phase I) et organisé par la pensée préconsciente lors de la prise de conscience de représentants psychiques inconscients (phase 2) doit maintenant être transformé, articulé en un code. Tant qu'il n'a pas été matérialisé, le code reste une abstraction inopérante. La fixation du code dans l'œuvre avec le matériau approprié se réalise avec l'aide du Surmoi qui se pose en « instaurateur d'un ordre symbolique »

(p. 123). Louise Paillé (2004) montre que pour un artiste en arts visuels, « donner un corps à un code » réfère aux multiples tâtonnements, ébauches et essais auxquels il s'adonne pour trouver la voie la plus propice à rendre l'idée impressionniste initiale. Il importe, à ce stade, que l'artiste demeure connecté avec la première phase; il se doit de « réajuster l'idée directrice en cours de route, selon les aléas du travail sur la matière, mais sans perdre le noyau d'expression » (p. 37). Cette phase permet d'orienter et de structurer le travail à venir.

Pour Mace et Ward (2002), la deuxième phase de la démarche de création se traduit par le développement de l'idée apparue à la phase un. Il s'agit ici d'une phase de prises de décisions complexe consistant à structurer, à développer, à enrichir, bref à s'approprier l'idée ou *feeling* de départ et à sélectionner les actions les plus pertinentes pour la réalisation ultérieure. Le concept du départ peut être retravaillé maintes fois à cette étape avant de parvenir à la phase suivante qui consiste à réaliser l'œuvre en tant que telle.

Dans le modèle du Design Council (2005), la phase 2 consiste à définir le projet de conception. Dans cette phase, la perspective se referme, il s'agit de synthétiser, de filtrer le projet. L'idée issue de la phase un se transforme ici en un plan d'action précis et réaliste.

En résumé, la présence de cette phase dans la démarche de création souligne le passage de l'émergence du départ à travers le filtre de la réalité, avant la réalisation proprement dite. Dans des domaines où le créateur doit faire face à des contraintes de tous ordres, cette étape consiste à synthétiser, planifier, prévoir les obstacles matériels et humains, bref, à peaufiner l'émergence diffuse du départ pour en faire un projet réaliste.

Définir

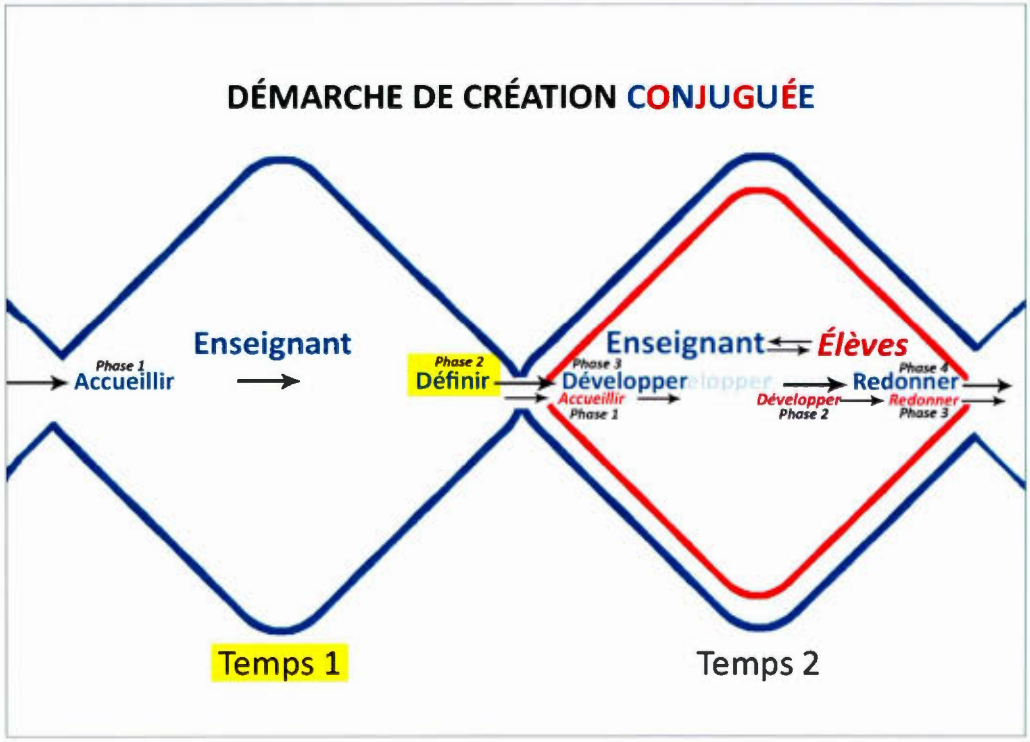


Figure 4.5 Modèle de la démarche de création conjuguée de l'enseignant-artiste : phase 2 (temps 1).

Dans cette partie, la deuxième phase de la démarche de création conjuguée s'arrime aux modèles théoriques précités pour être présentée tel qu'elle est vécue, concrètement, par l'enseignant-artiste[59]. Contrairement à la phase précédente dite d'ouverture, la seconde phase de la démarche est caractérisée par un mouvement de fermeture consistant à canaliser l'idée de départ pour concevoir un projet. En accord avec les modèles théoriques présentés, la dimension conceptuelle de la pensée est prévalente dans cette phase et elle interagit, dans une moindre mesure, avec la dimension expérientielle. L'idée floue apparue lors de la première phase de la

[59] Cette deuxième phase a pour particularité d'être vécue principalement sans la présence physique des élèves, mais leur présence virtuelle accompagne l'enseignant-artiste.

démarche doit être endiguée pour se transformer en une proposition de création concrète.

Comme il a été montré précédemment, l'enseignant-artiste vit en premier lieu un processus de nature expérientielle; au départ, c'est en lui que les idées naissent. Ensuite, lors de la deuxième phase de sa démarche, il donne une première forme à ses idées, il définit un projet à l'intention de ses élèves en le couchant sur papier. La perspective se referme, l'enseignant-artiste affine ses idées, il adapte sa « tentation de projet » au programme de formation, au niveau et aux intérêts des élèves, aux ressources disponibles : « l'idée impressionniste et mobile du début doit être développée, modifiée, transformée pour conduire à une œuvre externe tangible; elle doit être traduite, représentée dans un langage particulier et circonscrite dans un espace délimité source de contraintes. La tentation de projet se transforme ici en intention de projet » (Gosselin *et al.*, 1998, p. 651).

Comme pour toute conception de projet, l'enseignant-artiste formule une proposition de création à l'intention de ses élèves avec le souci qu'elle soit singulière et potentiellement stimulante pour eux. Sa démarche de création interagit virtuellement ici avec ses élèves absents physiquement, mais dont il porte en lui la représentation. À ce stade-ci, il cherche à tracer un pont entre ses élèves et lui, il pense à eux tout autant qu'à lui-même pour que tous s'engagent éventuellement dans la proposition et en tirent profit. Anticipant le travail à venir, il souhaite ardemment être étonné et enthousiasmé par les réalisations ultérieures de ses élèves.

À cette étape, les ressources conceptuelles deviennent plus actives. Il s'agit d'organiser l'idée apparue lors de la première phase de la démarche en matériel pédagogique pour les élèves. Il importe, toutefois à ce stade de laisser la porte ouverte aux processus primaires de la pensée. Goleman (1997) soutient que « la raison seule

ne peut fonder ces décisions; elles exigent que l'on *sente* les choses "dans les tripes" et que l'on mette à profit cette sagesse des sentiments accumulée au fil des expériences passées. » (p. 87) L'expérience de l'enseignement favorise la formation de « marqueurs somatiques » (Damasio, 1995) qui facilitent la construction mentale du projet en alliant émotion et facteurs cognitifs.

La deuxième phase de la démarche consiste donc à conceptualiser un projet. Étymologiquement, le mot projet vient de *projicere* signifiant ce qui est jeté devant soi. Le projet est une conduite d'anticipation (Boutinet, 1990) situé entre désir et réalité. Sous le concept d'*Entwurf,* Heidegger postule que ce que l'individu est capable de faire sortir de lui-même pour le projeter devant lui le révèle comme personne. Selon Boutinet (2004), tout projet a deux fonctions : matérialiser et communiquer la pensée. Parce qu'il met l'individu en situation de créer, le projet « exprime une nécessité vitale, empêchant que la répétition nous englue dans le mortifère » (Boutinet, 2014, p. 30). Il est aussi lié à un enjeu existentiel en étant « porteur de recherche de sens » (Boutinet, 2014, p. 31). Le projet revêt une perspective pragmatique permettant de préparer et de réguler l'action envisagée, de « devancer les stimulations ultérieures » (Boutinet, 1990, p. 57). Boutinet (2004), soutient que seul le projet peut permettre de maîtriser la complexité. Une fois mis en branle, il accroit la liberté d'action, il est un cadre rassurant mais flexible, autant pour les élèves que pour l'enseignant qui peuvent sans peur, à l'intérieur de cet espace, dialoguer avec la situation. Habité par ces croyances, l'enseignant-artiste crée une première matérialisation de ses intuitions créatrices. Cette première forme concrète ressemble au tracé d'une voie suffisamment floue pour que chacun puisse l'interpréter, s'y transposer et même la bifurquer, et suffisamment précise pour que

chacun s'y engage avec confiance. Le projet qui sera proposé comportera des balises[60] à l'intérieur desquelles chacun inventera son trajet.

L'enseignant-artiste s'emploie à imaginer des propositions qui laisseront un espace d'appropriation pour l'élève, un espace pouvant accueillir leur désir. Son approche du projet est ainsi de « type flou ou partiellement déterminé » (Boutinet, 1990, p. 67); il souhaite qu'il n'y ait pas une réponse unique, mais plutôt que les réalisations prendront de multiples directions, tout en répondant, chacune à leur manière, à la proposition initiale. Il s'attend à ce que ses élèves fassent évoluer la proposition en y investissant leurs particularités, leur dynamisme et leurs possibilités. Son but étant que ses élèves vivent ultérieurement, comme lui, une démarche de création, il importe à l'enseignant-artiste de formuler un projet qui invitera ses élèves sur de nouveaux sentiers, sur des chemins qui les mèneront plus loin. L'extrait du récit de pratique suivant témoigne de réflexions qui habitent l'enseignant-artiste à ce stade.

> Dans cette phase, je me centre toujours sur les élèves : je pense à leurs forces, leurs défis, leurs connaissances. Je prépare mes cours avec la visée de réduire l'écart entre les connaissances actuelles des élèves et ce que je pressens, pour que la matérialisation du projet soit le plus possible en adéquation avec mes attentes. Mes attentes ne concernent pas les résultat finaux qui, je le souhaite seront aussi variés qu'il y a d'élèves dans ma classe, elles concernent plutôt le degré de poésie, de questionnement, de créativité et de dépassement des élèves. À ce stade-ci, c'est encore « mon projet », et je tente de trouver tous les outils pour que les réalisations des élèves me satisfassent. C'est important de le dire; même si ultérieurement je vais lâcher prise pour laisser une grande place à la créativité des élèves, à ce moment-ci je pense à présenter le projet aux élèves dans le but de me faire plaisir, à moi. (Extrait d'un récit de pratique, 2007)

---

[60] Le projet comportera entre autres un échéancier, des objectifs et des critères d'évaluation communs.

Par ailleurs, cette phase peut inclure la réalisation de prototypes, d'ébauches, des manipulations diverses qui permettent à l'enseignant-artiste d'affiner son idée, d'aplanir les difficultés, de prévoir la durée approximative du projet, de tester sa faisabilité. C'est avec plaisir qu'il remet la main à la pâte comme en fait foi l'extrait du récit de pratique suivant.

> J'aime créer des prototypes et du matériel didactique. Pour ce projet, j'ai réalisé une banque d'effets spéciaux à la prise de vue. J'ai fait des prises de vues avec divers objets comme des contenants de verre givré, miroirs déformants, tissus, eau colorée, etc. pour montrer la diversité des effets possibles avec peu de moyens. Ces épisodes où je prépare du matériel didactique sont très importants pour moi. Je découvre des propriétés aux matériaux, je donne du sens à mes explorations par leurs liens avec mes projets. (Extrait d'un récit de pratique, 2007)

En début de carrière, la planification de cours peut sembler chose ardue. Les nouveaux enseignants ont souvent l'impression de devoir s'immerger complètement dans le programme de formation pour concevoir des situations d'apprentissage qui semblent souvent, à terme, déconnectés de la personne de l'enseignant, et bien éloignées d'un travail de création. Les objectifs d'apprentissage peuvent apparaitre au nouvel enseignant comme d'incontournables points de départ. Pourtant, l'enseignant est un « ajusteur » de programmes (Jonnaert, 1997). Le programme peut définir des objectifs, des contenus, une certaine progression des apprentissages, mais il ne définit pas les conditions d'acquisition (Citterio, 1993). Il est possible, et même souhaitable de développer une relation d'intériorité (Masciotra, 1998) avec le programme, c'est-à-dire de suffisamment le maîtriser et l'intérioriser pour faire en sorte qu'il prenne la forme d'un cadre dans lequel il est possible d'être en harmonie, un cadre que l'enseignant peut transcender. Il est possible, voire stimulant, de créer à l'intérieur du cadre.

Par ses propositions de création, l'enseignant-artiste, crée les conditions nécessaires à l'autodéveloppement de ses élèves par sa manière même de concevoir ses projets. Les propositions de création sont ici en filiation avec Meirieu (2009) qui parle de la proposition, en disant qu'il

> s'agit d'une manière de transmettre qui place celui qui reçoit en position d'investir ce qu'on lui transmet, de le faire sien par la manière dont il le comprend, dont il le relie aux questions qu'il se pose ou aux préoccupations qui l'habitent. Il s'agit de transmettre en étant attentif à ce qui résonne en l'enfant, à ce qu'il va pouvoir nous voler pour l'utiliser sans nous. (p. 31)

Selon Jonnaert et Vander Borght (2009), « la richesse d'un projet relève de la diversité des actions qu'il permet de réaliser pour atteindre son aboutissement » (p. 356). Dans la démarche de création conjuguée, le projet n'est pas simplement une tâche à accomplir, c'est une expérience qui est proposée (Citterio, 1993). Les propositions de création développées par l'enseignant-artiste sont complexes, dans le sens qu'elles mobilisent des ressources internes et externes et cette complexité donne la latitude nécessaire à l'élève pour trouver un ancrage personnel et rendre sa réalisation signifiante. Elles tentent de rejoindre les besoins affectifs, cognitifs, sociaux et idéologiques des élèves[61].

En résumé, la deuxième phase de la démarche de création conjuguée est caractérisée par un mouvement de fermeture en ce sens que le travail de l'enseignant-artiste consiste à transformer l'idée apparue à la première phase de sa démarche en un projet concret et singulier comportant néanmoins un espace d'appropriation pour ses élèves.

---

[61] Selon Pourtois et Desmet (2002), « quatre dimensions essentielles apparaissent comme étant indispensables à la croissance harmonieuse de tout individu. Ce sont les dimensions affective (correspondant au je-singulier, au je-sujet), cognitive (correspondant au moi-rationnel), sociale (correspondant au soi social et collectif) et idéologique (correspondant aux valeurs culturelles et éducatives) qui deviennent des repères. » (p. 50)

Il choisit, épure, élimine. Il déjoue les contraintes et crée à l'intérieur du cadre[62]. Lors de cette étape, la dimension conceptuelle de la pensée (processus secondaires; Noy, 1979) est prévalente, mais elle interagit toujours, dans une moindre mesure, avec la dimension expérientielle de la pensée (processus primaires; Noy, 1979). À l'instar de la première phase, cette deuxième phase est vécue uniquement par l'enseignant, mais ses élèves sont présents de façon virtuelle dans son esprit. Ainsi, même s'ils sont physiquement absents, ses élèves accompagnent ses réflexions, guident ses choix. Ils collaborent, indirectement, à la conception d'un projet et d'une proposition de création qui leur est destinée.

4.3.2.3 Troisième phase de la démarche de création conjuguée : développer

La présente partie présente la troisième phase de la démarche de création conjuguée telle qu'elle est vécue par l'enseignant-artiste. Comme pour les deux phases précédentes, elle présente, en premier lieu, les définitions théoriques des auteurs retenus (Anzieu, 1981; Gosselin, 1993; Gosselin *et al.*, 1998; Mace et Ward, 2002; Valéry, 1957-1961). En second lieu elle montre comment ces théories font écho à la troisième phase de la démarche de création conjuguée telle qu'elle est vécue par l'enseignant-artiste.

L'expérience vécue au début d'un cycle de création aspire à se prolonger dans l'action. Après l'inspiration première et le travail de conception subséquent, l'enseignant confronte son projet à la réalité à la troisième phase de la démarche; il le présente à ses élèves, le conduit en classe et accompagne chacun de ses élèves dans leurs constructions.

---

[62] Le cadre fait référence au programme de formation, aux ressources disponibles, au niveau spécifique des élèves, etc.

Les auteurs qui ont théorisé la démarche de création s'entendent pour souligner que cette étape est caractérisée par la conjugaison des processus expérientiels et conceptuels de la pensée (Gosselin, 1993; Gosselin *et al.*, 1998; Valéry, 1957-1961). Lors de cette phase de la démarche de création de l'enseignant, les processus primaires de la pensée sont toujours actifs, mais ce sont les processus secondaires qui prévalent. Les ressources conceptuelles s'allient à la sensibilité du créateur pour enfin donner concrètement cours à l'idée créatrice initiale.

Pour Valéry, la période de réalisation fait appel à toutes les ressources du créateur; il doit « harmoniser intelligence et sensibilité, raison et émotion, conscient et inconscient » (tel que cité par Gingras-Audet, 1979, p. 44). Gingras-Audet (1979) souligne que pour Valéry, créer est extrêmement exigeant et comporte une part de souffrance, c'est pourquoi cette auteure a nommé « gestation de l'œuvre » la deuxième phase de la création selon Valéry. Dans sa « formule de l'art » (fig. 4.3, p. 132), cette deuxième phase correspond à la flèche qui succède à la masse confuse du départ et qui pointe vers l'œuvre achevée. Cette étape consiste à canaliser, de façon consciente, l'énergie créatrice apparue au premier stade. Si le créateur n'est pas maître de l'émotion initiale apparue à la première phase, il est en revanche responsable de la mise en forme du travail final. Selon Gingras-Audet[63], Valéry accorde beaucoup d'importance à cette phase car il soutient que le créateur se transforme lui-même en créant. Il considère que le travail de création compte davantage que le produit qui en résulte car même si ce dernier devait s'avérer décevant, le créateur pourrait néanmoins sortir grandi du processus; il note, à cet effet, qu'« un livre manqué peut être un chef-d'œuvre intérieur » (tel que cité par Gingras-Audet, 1983, p. 143).

---

[63] Jeanne-Marie Gingras-Audet (1979, 1983, 1986) s'est vouée à traduire la pensée de Paul Valéry sur la démarche de création et demeure une référence incontournable à ce sujet.

Dans le modèle de Gosselin *et al.* (1998) la phase d'« action productive » est particulièrement dynamisée par un mouvement d'élaboration et donne préséance aux processus secondaires de la pensée. C'est dire qu'elle fait place importante aux processus rationnels (conceptuels selon Noy, 1979). Au cours de cette phase, selon les auteurs, l'intelligence rationnelle et l'intelligence sensible doivent néanmoins se conjuguer de façon optimale pour mener à bien l'œuvre envisagée. Cette étape se traduirait comme la mise en forme de l'idée mouvante et floue de la phase précédente et exigerait la participation des ressources expérientielles, conceptuelles et matérielles du créateur. Ainsi, la deuxième phase représente le travail conscient par lequel l'émotion initiale doit passer pour devenir une œuvre (Gosselin, 1993, p. 87). La personne qui crée recherche à ce moment l'adéquation progressive entre la matérialité de l'œuvre et son aspect pressenti intérieurement, pendant la phase d'ouverture. Selon Gosselin *et al.* (1998).

> l'idée impressionniste et mobile du début doit être développée, modifiée, transformée pour conduire à une œuvre externe tangible; elle doit être traduite, représentée dans un langage particulier et circonscrite dans un espace délimité source de contraintes. (p. 651)

Au cours de cette phase, le pouvoir décisionnel du créateur est constamment sollicité et sa capacité de trouver les ressources nécessaires à l'élaboration de l'œuvre est cruciale. Enfin, l'auteur souligne une certaine autonomie de l'œuvre au fur et à mesure qu'elle prend forme (Gosselin, 1993, p. 88).

Anzieu (1981) a nommé l'étape de réalisation « la composition de l'œuvre » et cette étape équivaut à la quatrième des cinq phases de son modèle théorique. Cette phase consiste en la construction d'une œuvre. Il s'agit d'un corps à corps avec un matériau. Le créateur retrouve la pression du Surmoi « exigeant et régulateur du travail à fournir » (p. 125). Anzieu (1981) considère que lors de cette phase, même si les

processus primaires de la pensée se manifestent encore, ils le font dans une bien moindre mesure : « la part d'élaboration secondaire s'y révèle importante » (p. 125).

Pour Mace et Ward (2002), cette phase de la démarche de création consiste également à transformer une entité conceptuelle en une entité matérielle. La réalité de l'œuvre se confronte à la réalité physique de sa création. Des contraintes qui n'avaient pas été prévues peuvent apparaitre et modifier le cours ou même l'issue de la réalisation. Un dialogue s'instaure entre le contenu et la forme, chacune étant susceptible de modifier l'autre. La réalisation de l'œuvre ne consiste pas à matérialiser une idée figée, elle est une négociation constante avec la situation. L'artiste doit maintenir un fragile équilibre entre son idée de départ, la matérialité de l'œuvre et les nouvelles idées qui pourraient émerger en cours de route. À cette étape, l'artiste prépare l'espace et les matériaux nécessaires à la réalisation de son œuvre, il lui donne corps et même si une direction générale a été pressentie aux étapes précédentes, il demeure ouvert et sensible, conscient que la réalisation puisse toujours prendre des tournures imprévues.

Dans le modèle du Design Council (2005), cette phase en est une de réouverture consistant, en équipes multidisciplinaires, à « concevoir, créer et mettre en œuvre des solutions de design ». Ce processus est itératif et se réalise à l'aide de nombreux tests, scénarios ou prototypes (Vial, 2015, p. 95).

En résumé, dans la majorité des descriptions du processus de création, un consensus semble se dégager; l'étape de la réalisation, qui consiste à donner corps à l'œuvre, est dominée par la participation des processus secondaires de la pensée, avec toujours, mais dans une moindre mesure, la participation des processus primaires. Il s'agit principalement de faire des choix, de trouver les ressources nécessaires et procéder à la matérialisation d'une œuvre.

Développer

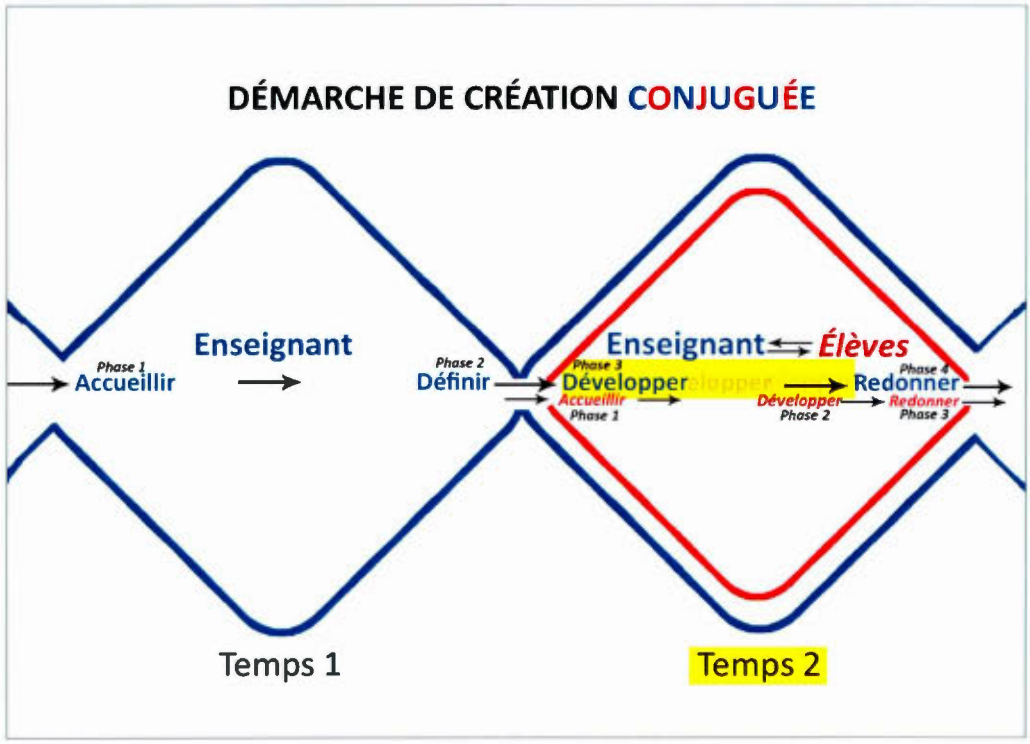


Figure 4.6 Modèle de la démarche de création conjuguée de l'enseignant-artiste : phase 3 (temps 2).

La partie suivante présente la troisième phase de la démarche de création conjuguée telle qu'elle est vécue, concrètement, par l'enseignant-artiste. Cette troisième phase apparait au temps deux du modèle de la démarche de création conjuguée (fig. 4.6) et elle est vécue principalement avec les élèves. Elle consiste à « performer et conduire » un projet en classe et se déroule pendant que l'élève vit les phases un et deux de sa propre démarche. Cette phase est caractérisée par un mouvement d'ouverture car l'enseignant doit stimuler l'élève dans sa recherche d'idées, dans son processus d'inspiration pour le travail qu'il aura à faire. Ce mouvement d'ouverture se rétrécit toutefois avant que la phase n'arrive à son terme car plus la réalisation avance, plus les choix s'avèrent restreints. Enfin, même s'il s'agit d'un moment où les possibilités foisonnent à nouveau, cette étape donne préséance aux processus

secondaires de la pensée car, pour conduire son projet, l'enseignant est gouverné par le principe de réalité. Les processus primaires agissent toujours, notamment lorsque l'enseignant performe son projet en classe, mais dans une moindre mesure.

La troisième phase de la démarche de création conjuguée consiste à développer, en classe et avec les élèves, le projet qui a pris forme à la première et à la deuxième phase de la démarche de l'enseignant. La phase de développement est une phase de réouverture. Il s'agit, pour l'enseignant, de présenter le projet, de le performer, de le conduire en classe, et d'accompagner les élèves dans leur construction. Cette phase perdure tout au long des deux premières phases du processus de création de l'élève (accueillir et développer)[64].

L'enseignant, au premier temps de la démarche de création, vit deux phases; il s'ouvre au monde pour trouver des idées de projets, puis, il transforme ses tentations de projets en intentions de projets. Il œuvre ainsi en amont de la démarche de création de l'élève qui débute au deuxième temps de la démarche de l'enseignant (troisième phase). Alors que les deux phases précédentes sont vécues, pour l'enseignant-artiste, à l'extérieur de la classe, ou, à tout le moins, le plus souvent sans la présence des élèves, cette nouvelle phase est vécue avec eux.

Ainsi, à cette étape, la démarche de l'enseignant rencontre celle des élèves. Alors que l'enseignant est parvenu à la troisième phase de sa démarche, l'élève débute la sienne. Ce dernier vivra deux phases de son processus pendant la phase « développer » de l'enseignant : il aura d'abord à accueillir la proposition de l'enseignant, puis à matérialiser, à développer son projet.

---

[64] Tel que mentionné précédemment, dans la figure 4.2 (p. 127), le terme « développer » s'estompe pour signifier que cette phase vécue par l'enseignant perdure et interagit avec les deux premières phases du processus de création de l'élève (accueillir et développer).

L'enseignant-artiste est proactif, il initie, en quelque sorte, la mise en mouvement et il crée les conditions optimales pour que le projet prenne corps et trouve des issues singulières. L'élève n'est pas un simple exécutant[65], il ne fait pas simplement ce que l'enseignant lui demande de faire, il doit choisir, anticiper, évaluer, négocier, assumer ses choix, agir. Il se situe lui-même dans sa démarche, il est en contrôle des significations de ses gestes, il est face à l'incertitude et à la complexité, il est l'auteur de ses créations, il est celui qui « jette une action sous l'objectif qu'il poursuit », et non pas l'acteur assujetti qui « est jeté sous l'action d'un autre » (Boutinet, 2004, p. 85), en l'occurrence l'action de l'enseignant. L'enseignant s'adapte, dans la mesure du possible, aux réponses de ses élèves. Le projet pédagogique se situe ainsi entre des buts négociés à atteindre et les modalités pour les atteindre (Boutinet, 2004, p. 48). Selon Jonnaert et Vander Borght (2009), le fait que l'élève se situe lui-même dans sa démarche et que l'enseignant s'y adapte sont en outre deux régulations dynamisant les interactions que l'enseignant et l'élève entretiennent entre eux.

D'abord, l'enseignant-artiste aménage l'espace physique de la classe en fonction des activités prévues. Des ilots peuvent être aménagés, des images inspirantes reliées à la proposition affichées sur les murs, des informations relatives aux critères d'évaluation et à l'échéancier proposé, etc. La classe prendra ainsi la tonalité de la proposition de création, en plus de concourir à clarifier les attentes de l'enseignant.

Tout au début de cette troisième phase, lorsque les élèves arrivent en classe, la scène est montée. L'enseignant-artiste souhaite avoir tous ses atouts en main, il est prêt à lancer les dés. Présenter une proposition de création aux élèves est une prise de risques importante pour lui car, même s'il s'est fait le pari que sa proposition de création rejoindrait les intérêts des élèves, il ne peut jamais en être parfaitement

---

[65] En considérant ses élèves comme des exécutants plutôt que comme des auteurs, l'enseignant risque de provoquer de la résistance ou de la passivité (Avenier, 2000).

assuré. Il sait qu'un voyage, même le mieux préparé, implique nécessairement des aléas, et que ceux-ci peuvent apparaitre dès le départ. Après s'être investi subjectivement dans sa préparation, il souhaite fortement que les élèves y adhèrent autant qu'il le ferait lui-même, tout en espérant qu'ils acceptent de se dépasser, de se laisser transformer par le projet. La présentation du projet aux élèves équivaut donc à un saut sans filet. « Le créateur [...] a largué les amarres, il a renoncé aux bouées » (Anzieu, 1981, p. 96). Citterio (1993) considère qu'il existe une notion d'incertitude ou de tension dans la notion de projet. L'auteur note que si se projeter « signifie à la fois prévoir, rassembler des idées, rechercher des finalités, définir des champs d'action, réunir des moyens, ce terme signifie aussi se projeter en avant, oser, risquer » (p. 19). Cette étape de la démarche implique une dimension performative importante et cette dimension convoque la présence des processus primaires de la pensée. Un projet est une aventure. Il a une dimension d'imprévisibilité et d'inconnu qui sont somme toute assez familières à l'artiste mais qui, selon Citterio (1993), sont assez étrangères à la culture professionnelle des enseignants qui doivent « avoir au contraire prévu les étapes et progressions de l'apprentissage » (p. 23).

Il importe, lors de cette étape aventureuse, que l'enseignant demeure authentique, qu'il croie fortement à sa proposition et à son importance pour le développement de ses élèves. Il importe, autant que possible, qu'il ait prévu mentalement les obstacles, les questions qui surviendront, de même que le degré d'appropriation que le projet revêtira pour chacun. Enfin, pour encourager l'adhésion des élèves à la proposition, il apparait fondamental que la subjectivité de l'enseignant continue de se manifester en classe. Ainsi, même si cette phase de conduite de projets convoque principalement sa pensée rationnelle, il demeure que sa subjectivité participe toujours à son

enseignement car l'enseignant offre, à ses élèves, un peu de lui-même, comme sujet[66]. L'extrait du récit de pratique suivant en témoigne.

> D'entrée de jeu, lorsque j'ai présenté la proposition de création à mes élèves de secondaire 4, je leur ai raconté cette promenade qui m'avait rappelé mon enfance. Je leur ai montré des extraits de ma vidéo et je leur ai parlé de ce lieu où j'aimais aller dans ma jeunesse. Je leur ai raconté mes souvenirs de ces promenades, et aussi d'autres souvenirs et croyances de cette époque que la promenade avait faits ressurgir avec force. Nous avons ensuite échangé sur les lieux où ils allaient souvent lorsqu'ils étaient plus jeunes et je les ai invités à en choisir un et à y retourner pour qu'ils se placent à leur tour dans un contexte qui m'avait semblé favoriser un retour particulier de la mémoire sur elle-même. J'aime que mes propositions de création soient, au départ, teintées de ma subjectivité. Je pars de mon vécu, de mes préoccupations, pour rejoindre ensuite l'élève dans sa réalité et l'encourager à faire appel à sa propre subjectivité. (Extrait d'un récit de pratique, 2014)

Lorsque le projet commence pour les élèves, il est primordial de les amener à vivre, à leur tour, la première phase de la démarche de création. Pour que chacun se sente concerné par la proposition, elle doit prendre corps, se modifier grâce à l'apport de contenus et d'envies que les élèves y apporteront (Citterio, 1993). L'extrait suivant montre le sentiment qui anime l'enseignant-artiste à cette étape.

> Une fois mon choix arrêté, il faut que j'amène les élèves à embarquer dans ma proposition. Je sais qu'il ne suffit pas que je sois complètement habitée par elle pour que les élèves s'y investissent comme je le ferais moi-même. Ma tâche est de leur transférer une sorte de sentiment d'urgence, un besoin de passer à l'action. Il faut que je les conduise à s'approprier ma proposition pour qu'elle les habite à leur tour. (Extrait d'un récit de pratique, 2007)

---

[66] La subjectivité est entendue ici au sens de Marpeau (2013), qui la considère comme « ce qui fonde ou a trait à une attitude, une histoire, un cheminement personnel, dans un statut, une posture de sujet ». L'auteur souligne que « la prise en compte des émotions, des affects, du vécu d'une situation, d'une histoire, mais aussi de l'imaginaire, des désirs, comme des affectations personnelles de valeurs et de sens à l'origine des investissements d'un sujet » permettrait de réhabiliter la subjectivité dans l'enseignement et participerait au travail de subjectivation (p. 201).

À ce moment, l'élève s'ouvre d'abord à la proposition de l'enseignant et s'ouvre ensuite à lui-même dans le but de trouver une porte d'entrée dans la proposition. Le principe de relation, dont il a été question précédemment, apparait ici essentiel à cette étape fondamentale pour favoriser l'adhésion des élèves. L'enseignant montre une direction assez large dans laquelle l'élève choisira son propre itinéraire. Il dévoile des pistes, répond aux questions, échange avec ses élèves, leur laisse du temps pour trouver des idées, des ancrages dans la proposition en lien avec leurs questionnements personnels. Selon Lemonchois (2003), « la création est une recherche intuitive » : l'artiste ne sachant pas quelle œuvre il produira (p. 102). Comme l'artiste, l'enseignant ignore quelles directions prendront les réponses de ses élèves. L'extrait du récit de pratique suivant en témoigne.

> Dans ce genre de projet, la part de surprise est très importante. Je m'ajuste en fonction de ça. J'ai une idée des directions que le projet peut prendre, mais je vais être satisfaite surtout s'il prend des directions que je n'avais pas prévues. Tous mes sens sont en éveil; je suis à l'affut des erreurs qui pourraient être récupérées, des surprises, etc. Je me laisse déstabiliser par les réponses des élèves. Je crois que lorsqu'on vit son enseignement comme ça, on se laisse conduire par la situation et l'enseignement ne peut pas être répétitif. Comme la situation change tout le temps, on la conduit différemment. L'enseignement des arts est un domaine où il faut être énormément à l'écoute de la situation. (Extrait d'un récit de pratique, 2006)

En s'ouvrant à la proposition de l'enseignant, l'élève s'ouvre finalement lui aussi au monde. Au début de son cycle de création, l'élève gagne à se transformer, comme l'enseignant l'a fait avant lui, en un système d'accueil, capable de recevoir des émergences et de sélectionner les plus appropriées, celles qui seront en adéquation avec ses moyens, ses intérêts, sa personne. Ainsi, au troisième temps de sa démarche, le rôle de l'enseignant-artiste consiste à convier ses élèves à l'action en les invitant d'abord à passer, eux aussi, par leur première phase de création qui consiste à accueillir l'émotion créatrice.

Avant de commencer le projet en tant que tel, l'élève est invité à s'approprier de nouveaux langages plastiques et symboliques par le biais d'exercices divers. En plus de leur donner l'opportunité de laisser murir ou évoluer leur idée de projet, ces exercices leurs permettent de s'ouvrir à d'autres modes de représentation, d'élargir leurs horizons, bref, d'enrichir leur inspiration par le contact avec les médiums et les matériaux. Selon (Brown, 2009/2014), « l'ouverture à l'expérimentation est le moteur de toute organisation créative » (p. 92). Ces divers exercices, qui équivalent à penser avec les mains, peuvent devenir des tremplins pour l'imagination. Ils permettent en outre à l'enseignant-artiste de diriger ses élèves dans une certaine direction, celle qui l'habite, celle qu'il a pressentie lors de la première phase de son processus personnel et qu'il croit susceptible d'être également féconde pour ses élèves. L'extrait du récit de pratique suivant illustre cette étape.

> Au début des projets, j'encadre beaucoup mes élèves. Je prépare des exercices, je leur fais faire des recherches, je les questionne, etc. C'est la période où je suis directive; non pas pour imposer mes idées mais pour les emmener dans la direction que je souhaite qu'ils prennent. Je ne veux pas qu'ils se contentent de faire ce qu'ils savent déjà faire, je veux les amener à explorer, à se questionner. Je suis la grande locomotive, et même si le reste du trajet et la destination finale leur appartiendront, au début des projets, je les transporte dans la direction de mon choix. Je choisis avec soin chaque escale. (Extrait d'un récit de pratique, 2007)

Arrive un moment ou les élèves sont, comme l'enseignant, dans la phase de développement. Ils sont prêts à commencer leurs propres réalisations. L'enseignant-artiste encourage et favorise l'autonomie des élèves. Il les aide à faire des choix éclairés, il leur donne accès à son savoir, mais les décisions reviennent à l'élève; il appartient à l'élève de choisir ce qui lui semble le plus pertinent pour son projet. L'enseignant-artiste propose des moyens, des buts, des outils que l'élève s'appropriera pour donner corps à son idée. Il espère avoir donné le bon élan aux élèves, mais il sait que la suite leur appartient, tel que relaté dans l'extrait du récit de pratique suivant.

> Je commençais tranquillement à lâcher prise, sentant que les élèves étaient en train de s'approprier le projet. Mon rôle se modifie; je souhaite avoir donné le bon élan et la bonne direction aux élèves, mais je leur laisse le gouvernail; c'est à eux de jouer. Toutes les petites locomotives sont larguées. Ils peuvent choisir leur propre direction. Ils sont prêts. Quand commence la réalisation proprement dite, ce sont les élèves qui sont sous les projecteurs. Je sais que je dois leur faire confiance, car leur projet (mon projet) les habite. Je suis là à titre de guide, d'experte, de soutien. Je trouve agréable de les regarder aller. J'aime bien aussi les aider. Je peux suggérer des choses et je le fais, mais je respecte le travail des élèves. Cette proposition qui m'habite toujours, je la vois prendre plusieurs formes. Souvent des formes insoupçonnées. Ils l'ont adapté à eux. Mon projet vit sa vie, il est sorti de moi, a transité par mes élèves et il se matérialise enfin. (Extrait d'un récit de pratique, 2007)

Lorsque l'élève a trouvé une piste, une porte d'entrée dans la proposition de création, l'enseignant l'invite à choisir des outils, des méthodes qui seront les plus susceptibles de donner forme à son idée. Lorsqu'ils en sont à la phase « développer », la dynamique de classe se transforme et les interventions de l'enseignant sont davantage individualisées à ce moment tel que montré dans l'extrait suivant.

> Pour ma part, je circulais dans la classe, et je répondais aux questions des élèves. Certains avaient des problèmes d'ordre technique que j'aidais à résoudre en proposant des solutions, tandis que d'autres avaient des problèmes plus complexes relevant davantage de la difficulté de faire des choix. À chaque problème, mon rôle se modifie. Parfois je me limite à suggérer un matériau ou un outil, parfois j'encourage l'élève à approfondir ou exploiter davantage un élément que je juge important ou pertinent pour son travail et qu'il n'a peut-être pas noté, parfois je guide l'élève dans son intériorité pour qu'il trouve lui-même la solution à un problème. Certains élèves sont complètement dans leur bulle et ne me réclament qu'à l'occasion et principalement pour des problèmes techniques. C'est un signe que leur projet les habite. Je sais que je peux les laisser aller, ils ont l'élan nécessaire, l'enthousiasme et l'inspiration que je souhaite pour tous mes élèves. (Extrait d'un récit de pratique, 2007)

Des allers et retours surviennent également dans cette phase. L'enseignant est en retrait mais tous ses sens sont en éveil; il est à l'affut des surprises, des erreurs qui pourraient être récupérées, des opportunités qui auraient pu échapper aux élèves, etc.. Il demeure curieux et intéressé par les réalisations de ses élèves tout au cours du

processus et le fait de les voir évoluer par le biais du projet renforce son enthousiasme devant les réalisations qui prennent forme. Il souhaite toujours que le projet aille aussi loin que possible tel que relaté dans l'extrait suivant.

> Au retour des tournages, commence la dernière partie de la réalisation du projet, le montage. Mon rôle est toujours très actif à ce moment, car je sais, d'expérience, que les élèves risquent de se contenter de simplement mettre bout à bout les scènes tournées. Je tiens à ce que la métaphore qu'ils ont choisie apparaisse aussi au montage. Je reviens donc sous les projecteurs pour les former au logiciel de montage et pour les sensibiliser à l'aspect créatif que peut revêtir le montage vidéo. Quand les élèves ne sont pas en classe, je visionne leurs projets et je prends des notes. Je m'intéresse à leurs productions comme si c'était les miennes; je tiens à ce que les élèves donnent le meilleur d'eux-mêmes. Je prépare des fiches d'observation et de suggestions. Pour faire ces fiches, je dois m'imprégner de leur réalisation. C'est comme si je devais maintenant embarquer dans chacune des locomotives, me mettre à la place du conducteur et faire des propositions qui vont dans leur direction. C'est un aller et retour entre ma proposition et leur réponse. (Extrait d'un récit de pratique, 2007)

Le concept de « lâcher prise » est important dans ce type d'enseignement. Une fois la planification réalisée, des portes demeurent ouvertes. L'enseignant est habité par un « souci de différenciation » (Meirieu, 1987); il demande à tous ses élèves d'atteindre les mêmes buts, tout en leur permettant de passer par des voies différentes. Les élèves sont conscients que, s'ils vont dans des directions imprévues il faudra réaménager certains éléments, mais ils savent que c'est possible, même souhaitable.

Ainsi, lors de cette phase, l'enseignant vit son projet avec ses élèves. Il fait confiance au processus de création. Il s'ouvre à toutes les situations qui se présentent à lui; il accepte d'être déstabilisé, d'être vulnérable, de relâcher ses contrôles, de laisser sa subjectivité interagir avec son enseignement. Ces attitudes fondamentales, qui font appel aux processus expérientiels de la pensée, dévoilent une dimension singulière d'un enseignement vécu comme un travail de création.

Enfin, cette phase exige un achèvement. Vers la fin des projets, de concert avec ses élèves, l'enseignant constate que « le champ des possibles » (Anzieu, 1981) semble épuisé. La nature même du projet fait en sorte qu'il est difficile de déterminer quand il est réellement terminé pour tous. La majorité des élèves respectent l'échéancier fixé par l'enseignant, mais comme chacun élabore une réponse personnelle et s'investit à sa façon, tous ne mettent pas un terme à leur réalisation en même temps. Il revient donc à l'enseignant de gérer le temps, de déterminer la durée du projet en s'adaptant autant que possible à son évolution, mais aussi de permettre aux élèves qui en ressentent le besoin de le poursuivre en dehors des heures de classe. Lorsque les élèves ont donné leur couleur à la proposition de création, qu'ils se sont investis et qu'ils l'ont menée aussi loin qu'il leur était possible à ce moment, ils doivent mettre un terme à leur réalisation. Il est temps de redonner au monde.

En résumé, la troisième phase de la démarche de création conjuguée de l'enseignant consiste à conduire et à performer son projet et à accompagner chacun de ses élèves dans sa démarche. Cette phase se caractérise par la présence des élèves qui débutent leur propre processus en s'ouvrant à la proposition de l'enseignant et en développant leur projet de façon autonome. Elle est dynamisée par un nouveau mouvement d'ouverture car, à l'instar de la première phase, les possibilités semblent illimitées. Cette étape interpelle principalement la dimension conceptuelle de la pensée de l'enseignant-artiste (processus secondaires; Noy, 1979), tout en tirant parti des processus expérientiels primaires (Noy, 1979).

4.3.2.4 Quatrième phase de la démarche de création conjuguée : redonner

La présente partie présente la quatrième et dernière phase de la démarche de création conjuguée telle qu'elle est vécue par l'enseignant-artiste. Comme pour les trois phases précédentes, elle présente, en premier lieu, les définitions théoriques des auteurs retenus (Anzieu, 1981; Gosselin, 1993, Gosselin *et al.*, 1998; Mace et Ward,

2002; Valéry, 1957-1961). En second lieu elle montre comment ces théories font écho à la quatrième phase de la démarche de création conjuguée telle qu'elle est vécue par l'enseignant-artiste.

Après l'inspiration première, le créateur a donné forme à une œuvre. Arrive un moment où il considère qu'elle est terminée; il s'en distancie, elle est prête à être redonnée à l'extérieur. Les auteurs ayant théorisé le processus de création s'entendent sur l'importance de cette étape, mais ils ne lui accordent pas tous la même valeur.

Gingras-Audet (1979, 1983) a nommé « l'œuvre achevée » la dernière phase du processus de création selon Valéry. L'œuvre une fois terminée est décrite par Valéry comme une chose sans vie; l'œuvre n'est pas une fin en soi, elle a une importance plutôt relative car avant tout, elle est un moyen pour le créateur de se transformer, de se construire lui-même. Ainsi, Valéry refuse de séparer l'œuvre de son créateur (Gingras-Audet, 1979). Ce qui importe, pour Valéry, c'est l'avenir, les nouveaux projets vers lesquels le créateur se tourne, car l'œuvre conduit le créateur à d'autres œuvres et à d'autres encore. Néanmoins, pour Valéry, il importe de mener à terme le travail entrepris car c'est le processus en entier qui transforme le créateur. Ainsi, selon Gingras-Audet (1979, 1983), Valéry considère que l'activité créatrice apporterait trois avantages à la vie humaine : d'abord, elle est une manière de rendre la vie supportable car, selon lui, il est plus facile d'avoir de l'emprise sur le processus de création, qui est un objet extérieur à soi, que sur soi-même. Deuxièmement, elle est une manière de se connaitre car pour Valéry le créateur n'est pas conscient de son état potentiel; celui-ci s'actualise lorsqu'il crée. Finalement, l'activité créatrice est une manière de se construire soi-même. Ainsi, cette « construction » est plus importante que l'œuvre en tant que telle.

Chez Gosselin (1993), la troisième phase de la démarche est nommée « phase de séparation » et est principalement dynamisée par un mouvement de distanciation. Le

créateur prend du recul par rapport à l'œuvre achevée, observe son degré d'adéquation avec la nébuleuse du départ. Ce recul permet au créateur de prendre conscience des changements intérieurs que la réalisation a entrainés. Cette phase peut également inclure une diffusion publique, ou semi publique, immédiate ou ultérieure. Elle incite l'auteur, souvent grandi par sa création, à s'en séparer pour se projeter vers d'autres réalisations qui lui permettront de grandir encore.

Pour Anzieu (1981), la dernière phase correspond à « produire l'œuvre au-dehors ». Cette étape soulève deux questionnements importants chez le créateur concernant, d'une part, l'œuvre achevée en elle-même, et, d'autre part, le public qu'il imagine en prendre connaissance. L'auteur soulève la difficulté, pour le créateur, d'affirmer son œuvre terminée et donc de se séparer d'elle, d'accepter qu'elle ait sa vie propre, longue ou éphémère, peut-être différente de ce qu'il avait conçu, puis de l'exposer à un public qui pourra la juger ou pire, y être indifférent. Produire l'œuvre au-dehors suppose aussi que l'auteur est responsable de son cheminement dans le monde, il doit œuvrer encore pour la faire reconnaitre.

Dans le modèle du double diamant développé en *design*, le dernier temps de la démarche consiste dans la réalisation des ultimes tests et dans le lancement commercial du produit réalisé.

Selon Mace et Ward (2002), la dernière phase de la démarche de création consiste, pour l'artiste, à décider que l'œuvre a atteint son terme. Soit il la considère apte à être diffusée, soit il l'abandonne en la mettant de côté ou en la détruisant. S'il la juge apte, il entame une dernière étape consistant à préparer l'œuvre en fonction du lieu où elle sera exposée.

En résumé, cette étape finale consiste à mettre un terme à une réalisation, à s'en distancier et à la produire au-dehors. Un aspect fondamental est évoqué chez Valéry

(1957b), Gosselin (1993) et Gosselin *et al.* (1998) concernant l'aspect développemental de l'achèvement du travail de création; tous deux considèrent et soulignent que le fait d'achever l'œuvre fait partie du processus de création et ne saurait être escamoté sans conséquences. Cet acte ultime concoure, à l'instar de l'ensemble du processus, à la construction de son auteur.

Redonner

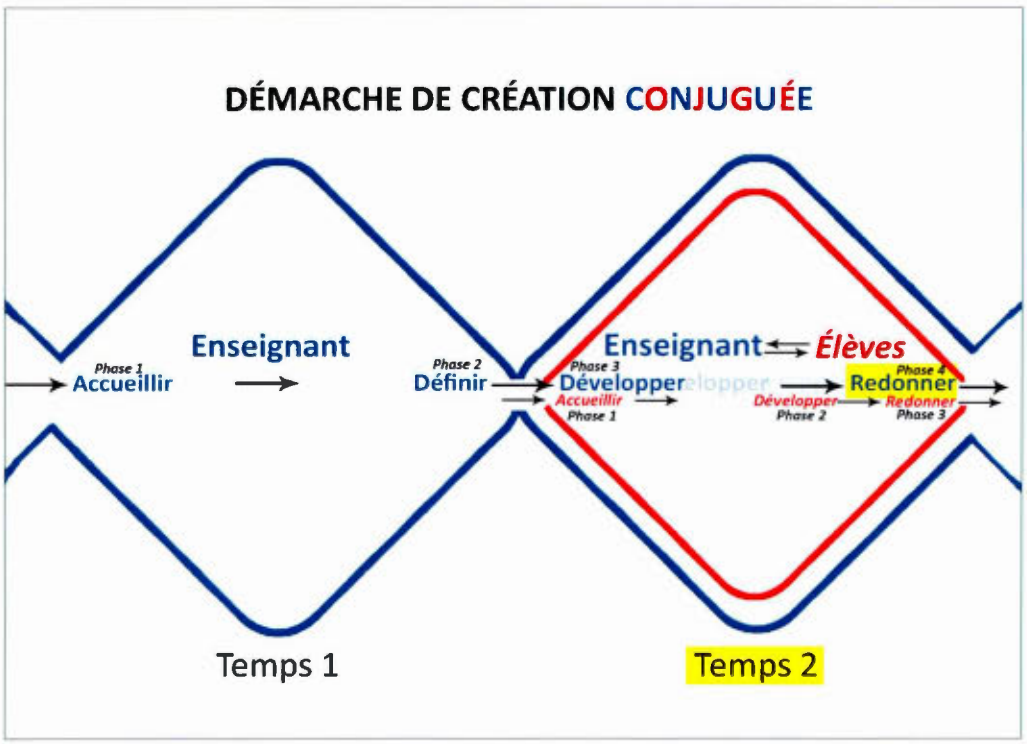


Figure 4.7 Modèle de la démarche de création conjuguée de l'enseignant-artiste : phase 4 (temps 2).

La partie suivante présente la quatrième et dernière phase de la démarche de création conjuguée telle qu'elle est vécue, concrètement, par l'enseignant-artiste. Cette dernière étape comporte un aspect développemental pour les élèves comme pour l'enseignant-artiste. Elle consiste à déclarer son projet terminé, à s'en distancier, à

l'apprécier et à le diffuser. Cette dernière phase a la particularité d'être vécue en même temps par l'élève et par l'enseignant.

Lorsque le projet est terminé, il est essentiel de diffuser les réalisations qui ont pris forme au cours du processus. Lors de cette dernière phase, l'enseignant-artiste et ses élèves se dévoilent. La quatrième phase de la démarche de création conjuguée consiste à redonner au monde[67]. Alors que les élèves redonnent leurs réalisations au monde, l'enseignant-artiste redonne son projet.

Aller de l'avant, sortir de la classe, investir l'école ou d'autres lieux pour diffuser le travail réalisé est indéniablement source de contraintes. Comme l'artiste qui prépare une exposition publique, l'enseignant-artiste doit, avec l'indispensable concours des élèves, choisir le lieu et la manière les plus propices pour faire briller les réalisations, s'assurer que le travail des élèves sera respecté et apprécié à sa juste valeur, vérifier la sécurité des installations, obtenir les autorisations nécessaires, interagir avec différents intervenants ou « se mouler, d'une certaine manière, aux conventions et aux codes » du milieu (L. Paillé, 2004, p. 96). Sortir de l'atelier et se confronter au regard des autres, peut-être à leur indifférence, comporte une part d'inconfort et d'incertitude mais, comme le souligne Louise Paillé (2004); « toutes ces craintes n'empêchent pas que l'expulsion de l'œuvre à l'extérieur provoque aussi une jouissance, une stimulation » (p. 81). Diffuser le travail réalisé procure indéniablement des avantages considérables. Tremblay (2013) note que le désir de donner est tout aussi fondamental que celui de recevoir. L'auteure souligne que la logique du don serait comprise comme un « système de socialité, de rapports humains par excellence » (p. 241). Comme il a été souligné dans le principe de respiration, la diffusion comporte un aspect développemental. Selon Sylvestre (2008), l'exposition

---

[67] En accord avec le principe de respiration, les réalisations doivent ressortir de la classe pour être appréciées par le monde extérieur.

ajoute à la motivation de tous les acteurs, elle participe à promouvoir la discipline artistique, elle encourage les enseignants à se renouveler de même qu'elle développe l'estime de soi des élèves. Pour Citterio (1993),

> toute œuvre de création, même imparfaite, demande la confrontation au regard des autres, parce qu'il s'agit d'une affirmation de soi au sein d'un collectif qui a besoin de légitimation sociale, qu'elle soit interne à l'établissement scolaire [...] ou qu'elle soit publique. (p. 35)

Pour les élèves, c'est à ce moment que se révèlent les multiples individualités de la classe, chacune ayant sa résonnance particulière en regard de la proposition initiale. L'exposition provoque un mouvement réflexif permettant à l'élève de s'approprier son travail et celui des autres. Il prend sa place dans le monde.

Pour l'enseignant-artiste, c'est à ce moment qu'il met au-dehors le projet qui a germé en lui, qu'il a porté et mené jusqu'au bout, en prenant certains risques. Il expose l'émergence qu'il a conceptualisée, le projet qu'il a proposé à ses élèves, qu'il a performé et conduit en classe. C'est avec crainte, mais également avec une certaine fierté qu'il montre à la collectivité un projet teinté de sa subjectivité, qu'il dévoile une image de sa pédagogie, qu'il pose un peu de lui-même au-dehors en partageant son œuvre d'enseignant-artiste.

La réalisation est considérée ici comme le résultat d'une circulation entre l'intérieur et l'extérieur (de l'élève, de l'enseignant, de la classe) et elle trouve toute sa légitimité, sa force, son pouvoir même à être redonnée à l'extérieur. Elle doit être exposée, du latin *exponere,* « posée en dehors ». Pour acquérir encore davantage de sens, le travail des élèves, comme le travail de l'enseignant, doit être apprécié, accueilli par le monde extérieur. Cette dernière phase provoque un arrêt salutaire consistant, pour les élèves comme pour l'enseignant, à regarder, en soi, le chemin parcouru et les changements que l'expérience a engendrés; il invite également à

regarder devant soi pour mieux se projeter ailleurs, vers d'autres expériences. Que la diffusion ait lieu dans l'école, dans le quartier ou ailleurs dans le monde réel ou virtuel, il demeure essentiel de boucler la boucle, pour tous les acteurs qui ont vécu le processus de création. L'extrait du récit de pratique suivant en témoigne.

> À la fin du projet, j'organise un visionnement de toutes les réalisations. L'année scolaire tire à sa fin et la projection a lieu au dernier cours de l'année. Je crains qu'il n'y ait personne au cours mais la majorité des élèves sont présents malgré une chaleur suffocante dans la classe, une journée radieuse à l'extérieur, la fin du secondaire pour plusieurs et l'appel de la nature. Plusieurs ont invité des amis. Je constate que les élèves ont besoin de revoir leurs réalisations, cette fois enrichie du regard des autres. Leur présence massive en ce dernier cours de l'année est ma récompense, la preuve qu'ils se sont investis dans le projet. Notre projet. (Extrait d'un récit de pratique, 2007)

Alors que tout est terminé pour les élèves, l'enseignant-artiste poursuit sa réflexion. Il pose un regard rétrospectif sur l'expérience vécue. Quand il se retrouve seul dans sa classe et qu'il évalue les réalisations de ses élèves il revoit, en pensée, les moments vécus au cours du processus. Il revoit les lieux, il entend des bribes de discussions, il revoit les visages, il entend des commentaires. L'enseignant-artiste dispose d'une sorte de film de mémoire le conduisant à intégrer l'expérience, à s'interroger, à réfléchir sur l'action passée. Ces bouts de films de mémoire peuvent se coller les uns aux autres car les projets qu'il réalise avec ses élèves le conduisent à d'autres projets et à d'autres encore. Il repense à son inspiration première et à ce qu'elle est devenue au cours du chemin parcouru, seul puis avec ses élèves. Il se reconnait dans la description de Louise Paillé (2004), qui considère qu'au terme de sa démarche, le créateur « mesure l'écart entre l'élan porteur premier et son actualisation symbolique dans l'œuvre » (p. 95). Il accepte les limites éventuelles de son projet et se surprend à vouloir repartir, enrichi d'une nouvelle expérience. Dans ce genre de démarche, tout semble relié. Ses expériences personnelles lui inspirent des projets, l'expérience vécue avec les élèves, leurs réponses à ses propositions peuvent aussi lui inspirer

d'autres projets. Sa vie personnelle fusionne avec son expérience de l'enseignement et constitue désormais sa démarche artistique.

En résumé, la quatrième et dernière phase de la démarche de création conjuguée consiste à affirmer son projet terminé, à s'en distancier, à l'apprécier et à le redonner au monde. Elle invite à s'arrêter et à prendre conscience de l'aventure vécue et des transformations qui se sont produites au cours du trajet.

4.4 Les rôles de l'enseignant-artiste

L'identité de l'enseignant-artiste est plurielle. Pour mener à bien ses projets, il doit être à l'écoute de chaque situation et, dans l'action, choisir le rôle qui lui sied le mieux. Sa formation disciplinaire d'origine est toujours convoquée, mais il est également appelé à être, tour à tour, ou même simultanément, accompagnateur, metteur en scène, designer, performeur, auteur. Ces différents rôles montrent, chacun à leur manière, l'importante créativité de son agir professionnel (Joas, trad. 1999). L'enseignant-artiste interagit individuellement avec chacun de ses élèves, et globalement avec son groupe-classe dans un espace-temps partagé. Il mise sur le caractère interactif des conduites humaines pour créer son enseignement. En tant qu'acteur social, il influence ses élèves et est à son tour influencé par eux. Son action relève de l'interactionnisme symbolique, courant de pensée qui place le sujet comme un acteur interagissant avec les phénomènes sociaux plutôt que de simplement les subir. La dimension symbolique renvoie à la notion du sens conditionnant le rapport au monde des individus. L'enseignant-artiste tente de comprendre la signification des actions de ses élèves pour ensuite aligner ses propres actions sur les leurs (Lacaze, 2013). Il est sensible aux propos échangés comme aux silences, aux gestes, aux regards, aux postures physiques comme aux expressions faciales de ses élèves, etc., car le langage non-verbal a une fonction signifiante tout autant que le langage verbal; il en prolonge le sens (Le Breton, 2016). Selon Le Breton (2016), l'interaction est une

« réciprocité en mouvement, un enchâssement d'émotions et de pensées dans un jeu de miroirs » (p. 54). L'enseignant-artiste n'est pas un simple transmetteur; il est conscient qu'il n'y a pas de transmission sans transformation de ce qui est transmis, sans un travail d'appropriation et d'intégration « permettant la transférabilité d'un contexte à l'autre, d'une histoire à une autre » (Marpeau, 2013, p. 45). Selon Le Breton (2016), « comprendre n'est jamais univoque mais toujours emporté dans l'affectivité et l'interaction » (p. 52). Certes, l'enseignant-artiste transmet des connaissances, mais ce qui l'intéresse et le motive, c'est d'entrer en interaction avec ses élèves pour comprendre le sens qu'ils prêtent à ces connaissances et pour partager leurs interprétations de cette réalité qu'ils partagent. Il est d'avis que « communiquer, c'est d'abord échanger du sens en créant du lien » (p. 50). Son approche est pragmatique et constructiviste; il considère que c'est principalement dans ses relations avec son environnement que l'individu se construit. Il s'intéresse aux « symboles, signes, et significations qui se manifestent dans les interactions entre des personnes » (Laberge, 2010, p. 431), à la dimension symbolique de leur rapport au monde.

Un enseignement vécu comme un travail de création résulte de ces interactions multiples et convoque tous les rôles de l'enseignant-artiste. Ces rôles seront présentés, tour à tour, dans les prochaines sous-sections.

4.4.1 L'accompagnateur

> « L'un et l'autre constituent "deux scènes où il va se passer quelque chose". »
>
> Merleau-Ponty (1945, p. 289)

La tâche de l'enseignant-artiste consiste, pour une large part, à accompagner chacun de ses élèves dans leur démarche, en conjuguant sa sensibilité, sa subjectivité à la leur. Le projet que l'élève s'est approprié lui appartient. Le rôle de l'enseignant-artiste

n'en est pas un de collaboration, ni de guidage; son rôle consiste précisément à accompagner chacun de ses élèves dans sa propre construction.

La définition minimale de l'accompagnement est une liaison des mots compagnon, copain (étymologie) et pain (famille latine) et il signifie une rencontre où l'on partage le pain. Le verbe accompagner se définit comme : « se joindre à (qqn) pour aller où il va en même temps que lui, aller de compagnie avec » (Accompagner, 2016).

L'accompagnement dont il est question ici va dans ce sens et rejoint les précisions qu'y apporte Paul (2016) : « se joindre à quelqu'un » réfère à une « mise en relation »; « pour aller où il va » suggère une « mise en chemin »; « en même temps que lui » signifie « à son rythme » (p. 47). L'accompagnement est un mode de relation à l'autre qui, « dans les situations complexes, s'avère plus pertinent que le mode de relation archétypal de l'expert » (Avenier, 2000, p. 19).

Selon Paul (2016), l'accompagnement répond à un double mouvement : le premier mouvement est de « créer pour la personne les conditions de *centration*, en vue d'une élaboration de soi » (p. 51). Ce premier mouvement dialogue avec le climat psychologique fécond évoqué par le principe de relation, objet de la première section de ce chapitre. Le deuxième mouvement est de créer pour la personne les conditions de « *décentration*, en vue d'une ouverture à ce qui est autre » (p. 51), et il rejoint le principe de respiration, objet de la deuxième section de ce chapitre, par son ouverture au monde et par son accueil de l'imprévisible. La notion d'accompagnement interpelle ainsi fortement les principes de relation et de respiration, alors que le principe de création conjuguée englobe entièrement cette approche. La partie suivante propose une définition de la notion d'accompagnement et décrit une à une ses trois dimensions : la dimension relationnelle (« mise en relation »); la dimension opérationnelle (« mise en chemin »); et la dimension temporelle (« à son rythme ») (Paul, 2009).

Pour que l'enseignant puisse se relier à la démarche de création de l'élève, la première dimension de l'accompagnement est relationnelle (Paul, 2016). Paul (2003) soutient que « c'est sur la base d'un "ensemble" que s'organise l'espace de la connexité et du partage qui consiste à faire sienne la question de l'autre » (p. 127). Selon Paul (2012), la dimension relationnelle est fondamentale et elle suppose, de la part de l'accompagnateur, disponibilité, présence, ouverture et attention. Elle demande aussi qu'il soit en mesure de mobiliser la disponibilité, la présence, l'ouverture et l'attention de l'accompagné, comme s'il lui demandait; « je suis là, et vous ? » (p. 14) Il doit être « suffisamment proche pour être entendu et suffisamment différent pour avoir quelque chose à nous dire » (Meirieu, 2014, paragr. 10).

La mise en relation est caractérisée par la simultanéité et la réciprocité (Paul, 2016). L'auteure précise que pour que deux personnes soient réciproquement l'une avec l'autre il importe qu'elles soient « associées *côte à côte/à propos* ou *autour de* quelque chose » (p. 52). Elles partagent le pain. Dans la relation d'accompagnement, l'enseignant-artiste et l'élève sont centrés sur le travail de création de l'élève. L'enseignant-artiste « met en scène les conditions pour que l'autre puisse découvrir ses propres possibles. Il travaille à partir de la confiance en l'autre, il parie que l'autre pourra se dépasser » (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p. 54).

Selon Fustier (2000), le travail de l'accompagnateur consiste à « accompagner la question de l'énigme d'autrui » (p. 109). Dans le cadre d'une démarche de création conjuguée, l'élève s'ouvre à la proposition de création de l'enseignant, puis, l'enseignant s'ouvre à la réponse de l'élève de façon subjective et objective pour lui permettre de la mener aussi loin que possible, tout en le laissant trouver son propre itinéraire, ses propres réponses aux questions posées; il évite soigneusement d'y répondre à sa place.

Par ailleurs, il semble que la planification ou la programmation des activités, toute importante qu'elle soit en enseignement, représente une forme de guidage et non d'accompagnement; ce qui constitue précisément de l'accompagnement, c'est de « s'attendre à voir se bouleverser la prévision » (Vial, 2010, p. 11). Le dynamisme de l'accompagnement étant « créateur d'un écart différenciateur entre ce qui est et ce qui advient » (Paul, 2003, p. 127), l'enseignant-artiste, en tant qu'accompagnateur, doit faire en sorte que l'élève s'engage dans sa création, qu'il « invente son œuvre » (Paul, 2004, p. 314) en ouvrant forcément la porte, pour ce faire, à « un paysage d'attentes imprévisibles » (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p. 110). L'accompagnateur se doit de « rester dans une ambigüité suffisante, (de) proposer de l'indécidable, afin qu'une élaboration soit possible du côté de la personne accompagnée » (Fustier, 2000, p. 119).

La mise en relation implique, de la part de l'enseignant-artiste et de l'élève, l'ouverture à l'autre, l'échange, la mise en commun et la mise en œuvre d'un terrain d'entente (Paul, 2016, p. 48). Elle convoque, ni plus ni moins, le principe de relation présenté dans la première section de ce chapitre.

La deuxième dimension de l'accompagnement, la mise en chemin, indique une direction (pour aller où il va). Comme le soulignent Vial et Caparros-Mencacci (2007), « accompagner, c'est participer à un déplacement, à un changement et à un déliement que l'accompagné réalise lui-même » (p. 49). Il appartient donc à l'élève de s'engager dans sa démarche, de « faire sien le chemin, et l'effort d'avancer » (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p. 95). La posture[68] de l'accompagnateur est un entre-deux qui doit « concilier adaptation et émancipation » (Paul, 2016, p. 52).

---

[68] Le concept de posture est compris dans le sens qu'en donne Paul (2016) : elle désigne « ce qui émane de soi, ce qui est engagé dans la relation à l'autre dans la fulgurance d'un moment et d'une situation, et qui porte une large part non consciente ». « Elle se distingue des compétences en se référant davantage aux qualités, talents, dispositions que le professionnel investit dans sa pratique » (p. 88).

Selon Lhotelier (2001), « l'accompagnement est une pensée du voyage, de l'aventure, du parcours de l'existence » (p. 191). Paul (2009) souligne que, « fondamentalement, la personne ne peut être accompagnée que *vers elle-même* » (p. 97). L'accompagnement suppose ainsi un trajet de transformation, un « passage d'un état à un autre » (Paul, 2004, p. 128).

Ce déplacement exige une certaine dose de courage et de confiance, car il évoque tout autant le déplacement vers la nouveauté que l'éloignement de ce qui est connu. Comme le souligne Bourgeault (1999), « apprendre, c'est prendre le départ, justement, accepter de quitter les certitudes des terres connues et leurs habitudes pour affronter l'inconnu, forcément incertain » (p. 144). Le but n'est pas de se déplacer d'un endroit à un autre, mais de s'ouvrir aux possibles (Paul, 2016). Cette dimension opérationnelle de l'accompagnement convoque le principe de respiration présenté dans la deuxième section de ce chapitre.

Comme pour la démarche de création conjuguée, le cheminement importe davantage que le but à atteindre; « le chemin se fait en marchant » (Machado, 1973). Dans le cadre du principe de création conjuguée, la mise en chemin implique un échange dialogique d'une nature particulière qui permet à l'enseignant-artiste de rejoindre son élève « là où il en est » (Paul, 2016, p. 48), de le soutenir, de tendre avec lui vers son but. C'est le dialogue qui permet la construction d'une vision commune, d'une compréhension partagée. C'est grâce au dialogue que l'enseignant réussit à aider son élève à faire les choix propices, à se trouver lui-même, à trouver par lui-même du sens à sa vie.

La troisième dimension de la démarche d'accompagnement, la dimension temporelle, suggère que l'accompagnateur et l'accompagné adoptent un tempo commun. L'accompagnateur initie un mouvement vers l'autre et adopte la cadence, le pas de

l'accompagné (Paul, 2016). Il avance « en même temps que lui, à son rythme ». C'est « la prise en compte de ce temps qui pulse dans tout ce qui vient du corps, du geste, du parler, de la situation, de l'ordre du fluide, de « ce qui désire » à travers lui, qui ne se dit pas en mot, mais qui passe (Paul, 2016, p. 50).

Cette synchronisation permet de comprendre la direction vers laquelle l'élève tend : ainsi, l'enseignant et l'élève « avancent de concert » (Paul, 2016, p. 48). L'enseignant propose le déplacement, mais il ne l'active pas. Il s'accorde plutôt au mouvement que l'élève entreprend de façon autonome pour répondre à la proposition de création. Il le rencontre en allant sur le chemin sur lequel il se trouve. Il s'agit de créer les conditions, dans un espace temps partagé, qui favoriseront le vécu d'expériences riches et fécondes et qui permettront à l'élève de développer davantage de ressources tel que montré dans l'extrait du récit de pratique suivant.

> À cette époque, dire que les élèves que j'avais dans mes classes étaient assez actifs serait un euphémisme. Ils débordaient d'énergie et mon souci constant était de transformer ce surplus d'énergie en enthousiasme productif. Au lieu de tenter sans succès de les museler, j'ai développé, pour eux, des projets qui mettaient cette énergie à profit. Par exemple, pour introduire un projet de Land Art, j'ai invité mes élèves de première secondaire à aller jouer dans la neige. (Extrait d'un récit de pratique, 2016)

L'enseignant-artiste est accompagnateur. Il est à l'écoute et il accompagne ses élèves, à leur rythme, vers eux-mêmes, par leur démarche de création. Il se meut dans un espace temps, un vivre-ensemble, un lieu de vie et la rencontre crée un ensemble plus grand que la somme de ses parties. Ensemble, ils jouent d'un « instrument d'ordre supérieur, ils jouent d'un méta-instrument » (Fromageot tel que cité par Avenier, 2000, p. 289).

4.4.2 Le metteur en scène

« La classe, cette "personne plurielle". »

Jonnaert et Vander Borght, (2009, p. 195)

Tel le metteur en scène, l'enseignant-artiste est un maître d'œuvre. Il organise, supervise et coordonne un groupe de personne pour mener à bien un projet. Dans ce rôle de metteur en scène, l'enseignant-artiste est une fois de plus en interaction avec ses élèves, mais ce rôle le porte à focaliser son attention sur la dynamique du groupe.

Même lorsqu'il interagit avec une seule personne, l'enseignant est conscient du groupe. Le groupe est différent de la somme des individus qui le composent; c'est un système vivant. Il est constitué de deux éléments essentiels : l'interaction entre les membres et l'interaction de chacune des personnes du groupe avec une cible commune (St-Arnaud, 2008). Le groupe a sa vie propre, ses mouvements affectifs, ses valeurs. La vie de groupe est la réalité quotidienne des enseignants. Elle « pénètre partout dans leur individualité » (Mucchielli, 2000, p. 36). Lorsqu'il enseigne, l'enseignant a devant lui une trentaine d'individus singuliers, il répond à chacun tout en étant conscient de ce qui se passe dans le reste de la classe. L'enseignement n'est pas qu'une relation de personne à personne, mais une relation avec un groupe en action, « voire la société elle-même à l'œuvre dans un contexte mouvant » (Gauthier, 1993, p. 137).

Selon Mucchielli (2000), la classe est un groupe « primaire » en ce sens qu'il « résulte d'une intégration intime, d'une certaine fusion des individualités dans un tout commun, de telle sorte que la réalité immédiate, pour chacun, est la vie commune et les buts du groupe » (p. 23). De façon plus précise, la classe est un groupe primaire durable car « l'existence collective se poursuit sur une longue durée » (p. 23). Selon Mucchielli, les caractéristiques psychologiques fondamentales des groupes primaires

sont l'interaction, l'émergence de normes, l'existence de buts collectifs communs, d'émotions et de sentiments collectifs, d'une structure informelle et d'un inconscient collectif. L'interaction suppose que les interventions de chacun sont influencées par celles des autres ou par celles du groupe, du moins en partie. L'émergence de normes, ou de règles de conduite, est en quelque sorte le code de valeurs du groupe (ce qui est bien ou mal pour lui) et il varie d'un groupe à l'autre. L'existence de buts collectifs communs, d'émotions et de sentiments collectifs est le ciment du groupe. Les émotions et sentiments du groupe provoquent des réactions collectives. La structure informelle est aussi d'ordre affectif. Elle réfère à « la répartition de la sympathie-antipathie, les voies par lesquelles circulent l'influence, la position des membres populaires et des rejetés, la naissance de cliques ou de sous-groupes dans le groupe, avec les pôles de conflits ou d'attraction » (p. 25). Enfin, l'inconscient collectif évoque le passé du groupe, ses zones sensibles qui, sans être conscientes, influencent, déterminent même la conduite du groupe.

Les propos de Mucchielli (2000), appuient par ailleurs le principe de relation lorsqu'il souligne que l'environnement et le contexte, de même que le climat psychologique régnant ou les pressions inconscientes peuvent influencer les actions et réactions du groupe primaire, comme les conduites individuelles. Tous ces éléments peuvent être facteurs de cohésion ou de dissociation du groupe, et même si chaque individu peut s'en distancier, il reste que personne ne peut échapper à l'influence du groupe dont il fait partie. L'ambiance d'une classe peut déterminer, du tout au tout, l'attitude d'un individu. La structure réelle (ou intime) des groupes est un mélange de réalités affectives et cognitives, caractérisant la manière dont l'individu « vit le groupe », la manière dont il vit sa « situation dans le groupe », la manière dont « il perçoit les autres », et la manière dont il est « perçu par les autres » (p. 60). Mucchielli souligne que dans un groupe, chacun joue un rôle qu'il ne choisit pas nécessairement lui-même. Il y a des rôles joués par rapport au groupe et des rôles joués par rapport à la tâche. Mucchielli (2000) souligne enfin que « tous ces rôles s'expriment par des attitudes

dans le groupe, et leur développement ou leurs modifications font la dynamique du groupe dans la mesure où ils interagissent les uns sur les autres » (p. 62).

La conduite de groupe consiste ainsi en une activité de « contrôle de processus », en ce sens qu'il s'agit essentiellement, pour le responsable, d'analyser le système groupe, de relever les dysfonctionnements et, si nécessaire, d'intervenir avec discernement. Elle comporte deux fonctions essentielles : la première est une fonction de production consistant à créer les conditions pour amener le groupe à réaliser la tâche et à atteindre ses objectifs; la deuxième est une fonction de régulation consistant à permettre au groupe de comprendre son propre fonctionnement et les affects qui y sont reliés.

La notion d'adaptabilité à la situation, évoquée déjà à maintes reprises, trouve ici un nouvel écho; Blanchet et Trognon (2008) montrent en effet que l'adaptation est l'une des caractéristiques du responsable efficace du groupe, en l'occurrence l'enseignant, car, selon eux, seuls ceux qui modifient leur comportement en fonction des situations sont susceptibles d'aider à résoudre les problèmes rencontrés. Ces auteurs ajoutent que les responsables les plus respectés par le groupe adapteraient leur comportement selon les gens, selon les tâches à accomplir et selon les différentes étapes de l'activité et non en utilisant une quelconque recette, une réponse toute faite pour chaque situation jugée semblable. L'extrait du récit de pratique suivant en témoigne.

> Dernier cours avant un congé de trois jours. Je sais, d'expérience, que l'ambiance peut être à la dissipation à la veille des vacances. Vers la fin de la période, quelques élèves ne semblaient plus productifs, ils parlaient et semblaient ailleurs. D'autres leur ont emboité le pas et se sont mis à errer dans la classe. Je sentais que les autres élèves se distanciaient tranquillement de leur travail, par un effet domino. Bref, le cœur n'y était plus. Comme ce n'était pas dans leurs habitudes et comme je ne voulais pas qu'ils exécutent machinalement un travail qui perdrait ainsi de la valeur à leurs yeux, au lieu de m'acharner à les remettre au travail, je leur ai proposé de m'aider, pendant les dernières minutes de la période, à faire des tâches de nettoyage et de rangement

> du local. Ils l'ont fait avec enthousiasme. Ils m'aidaient, moi, alors qu'ils me donnaient le sentiment de leur faire une faveur. À la fin du cours, ils étaient tous souriants, nous nous sommes quittés en nous souhaitant une bonne fin de semaine. J'avais réussi à tourner la situation à mon avantage et surtout, à conserver mon autorité, sachant que la situation n'appelait pas un renforcement de contrôle, mais un subtil relâchement avant les vacances. (Extrait d'un récit de pratique, 2017)

En tant que responsable du groupe, l'enseignant-artiste est extérieur au groupe tout en en faisant partie. La dynamique de la classe est influencée par sa présence. Il interagit avec le groupe tout en individualisant ses relations et interventions avec chacun des élèves. Il a un style démocratique, il propose des objectifs et des moyens pour les atteindre tout en étant ouvert à la négociation. Il est non-directif[69] tout en étant entièrement présent; il intervient, mais il sait aussi s'abstenir d'intervenir en laissant un espace d'initiative à ses élèves, en demeurant confiant, en gardant à l'esprit que le groupe peut s'autoréguler.

Tel celui d'un metteur en scène, le rôle de l'enseignant-artiste consiste donc à se centrer sur le groupe pour s'assurer du bon déroulement du projet en cours en le coordonnant, l'encourageant et le dynamisant. Sa tâche consiste également à maintenir et promouvoir les valeurs de la classe (Mucchielli, 2000). Il est multitâche, il coordonne et dirige son ou ses équipes, et doit savoir susciter et harmoniser les efforts de tous.

---

[69] Selon Blanchet et Trognon (2008), la non-directivité ne doit pas être confondue avec la non-influence, le non-interventionnisme ou le non-pouvoir ; « la directivité consiste à expliciter directement l'acte que l'on veut faire accomplir à l'auditeur, alors que la non-directivité laisse l'auditeur libre d'interpréter les propos du locuteur » (p. 109).

4.4.3 Le designer

Le travail de l'enseignant-artiste est en filiation avec le travail du designer. Pour arriver à réaliser ses projets, il doit faire face à des contraintes constantes et variées[70]. Il doit adapter ses projets au programme de formation, à un horaire assez peu flexible, aux ressources disponibles dans le milieu, il doit aussi composer avec une grande variété d'individus singuliers, avec ses élèves, mais aussi avec ses collègues, avec les divers intervenants de l'école, etc. En outre, pour que ses projets puissent se réaliser, il se doit d'accomplir une multitude de tâches connexes exigeant les ressources les plus variées. En ce sens, la démarche de l'enseignant-artiste est semblable à la démarche de création en *design* en raison des contraintes qu'elle doit prendre en considération. Selon Charles Eames, le designer a comme caractéristique « d'embrasser volontairement les contraintes » (tel que cité par Brown, 2009/2014, p. 18). Pour sa part Brown (2009/2014) considère que le meilleur du *design* « est souvent réalisé dans un cadre restrictif » (p. 18). Comme le designer, l'enseignant-artiste imagine des subterfuges pour palier le manque de ressources; il dialogue avec la situation pour transformer les limites en de nouvelles possibilités, il considère que la contrainte stimule sa liberté. Brown croit que « l'acceptation délibérée, voire enthousiaste des limites imposées est au fondement même de la pensée design » (p. 18). L'enseignant-artiste, comme le designer, crée avec les contraintes et parfois même mieux grâce à elles.

En créant des projets, en anticipant le travail à réaliser, l'enseignant-artiste s'associe encore au monde de la conception, le sens premier du mot *design* étant celui de projet. Le projet est au cœur du *design* comme il est au cœur du travail de l'enseignant-artiste. Brown (2009/2014), définit le projet comme étant « le vecteur par lequel l'idée passe du concept à la réalité » (p. 21). Le mot projet, en italien, signifie en effet *disegno*, soit un mélange de deux concepts distincts traduits en français par : le

[70] Tel que mentionné tout au début de la présente section.

« dessein », qui réfère à la conception, à la visée, et le « dessin », qui réfère à la figure, à la forme, à la réalisation[71]. En anglais, selon la même étymologie, le terme est devenu *design*. Selon Brown, la conception de projet consiste à transformer « des possibilités divergentes en une réalité convergente » (p. 87). Comme le processus de création que vit le designer, celui de l'enseignant-artiste est un processus « non directif, ouvert sur l'extérieur et itératif » (p. 17).

Selon Beaubois (2015), le designer ne réalise pas des objets, mais plutôt des « objets-images », dans le sens que la production des designers se limite souvent à la réalisation de maquettes, prototypes, esquisses préalables à la réalisation proprement dite. Ces différentes expérimentations ont ceci de particulier qu'elles participent à affiner la réflexion du designer de même qu'ils agissent comme des outils d'anticipation. Ils apparaissent, ni plus ni moins, comme des moyens d'engendrer des idées (Vial, 2015, p. 103). Beaubois considère que « l'objet-image caractérise non un simple objet statique, mais un objet présentant une charge potentielle pouvant mettre en mouvement l'action ou la pensée de celui qui l'éprouve » (p. 52). Ainsi, la conception en tant que telle apparaît en elle-même « comme une intense phase de production » (Beaubois, 2015, p. 54). L'activité de projet agit ainsi « comme une coopération entre des humains pensant et des objets-images qui font penser, dans l'individuation d'une idée se concrétisant par différents matériaux » (Beaubois, 2015, p. 60).

Comme c'est souvent le cas pour le designer, l'enseignant-artiste ne réalise pas le projet qu'il proposera à ses élèves, mais lorsqu'il le conçoit, il réalise des esquisses, des prototypes, il teste la matière et la résistance des matériaux. Ce travail sur la

---

[71] C'est à l'époque de la renaissance italienne, plus précisément au Quattrocento, que Bruneleschi a proposé de partager l'activité de création, le projet, en deux temps, soit le moment de la conception et le moment de la réalisation (Boutinet, 2004, p. 9).

matière lui permet de peaufiner le projet qu'il présentera à ses élèves comme en témoigne l'extrait du récit de pratique suivant.

> Je restais à l'école après les heures de classe pour expérimenter différentes techniques pour un projet en construction. Je m'installais sur les tables des élèves et je testais différents matériaux, colles, pigments, supports susceptibles de créer des matérialités variées. Presque malgré moi, je donnais du sens à ces différents essais en les reliant à mes préoccupations personnelles. Je me laissais emporter dans ces expérimentations, découvrant parfois des possibilités que je n'avais pas encore imaginées, en éliminant d'autres qui apparaissaient moins pertinentes que prévu. Ces expérimentations me permettaient aussi d'entrevoir le potentiel d'appropriation que mon projet était susceptible de revêtir pour mes élèves. Je savais également que si j'étais aussi absorbée par toutes ces manipulations diverses, je saurais transmettre ce plaisir aux élèves. (Extrait d'un récit de pratique, 2017)

Lorsqu'il conçoit ses projets, l'enseignant-artiste s'immerge dans la matérialité du projet qu'il conçoit et son action l'aide à approfondir son projet. Il dialogue avec les matériaux pour anticiper au mieux le travail qu'il proposera à ses élèves. Il pense avec ses mains. Il rejoint ainsi le postulat pragmatiste car il considère

> que l'action est dominante dans les processus de modélisation de la pensée, qu'elle en est le motif de création ou de modification et que le monde, auquel participe une action réfléchie, procède d'un mouvement de pensée qui lie l'action et la connaissance et le monde. (Morandi, 2004, p. 2)

Lorsqu'il joue son rôle de designer, l'enseignant-artiste reconnait et profite pleinement de l'aspect créateur de l'action.

4.4.4 Le performeur

L'enseignant-artiste doit convoquer de multiples ressources pour qu'ait lieu une interaction féconde et profitable entre sa démarche de création et celle de ses élèves. Pour que son enseignement puisse se vivre tel un travail de création, il doit faire face aux réalités mouvantes et incertaines de la classe, celles-ci comportant du connu,

mais aussi, et souvent, de l'inconnu. Le connu représente le savoir homologué, déjà « codifié dans le savoir disciplinaire » (St-Arnaud, 1999, p. 18) alors que l'inconnu relève de l'idiosyncrasie du système ou de la situation en tant que telle. Il accepte que les situations imprévues fassent partie de la pratique et il s'ajuste en fonction d'elles. Il s'auto régularise, c'est-à-dire qu'il est en mesure, dans le feu de l'action, de se distancier des modèles connus pour inventer ses propres stratégies (St-Arnaud, 2003). Il s'adapte continuellement à la situation. Il est à l'écoute, il adapte et modifie ses interventions pour répondre aux besoins particuliers de ses élèves. Son action est vivante, réelle, forcément improvisée, du moins en partie, car même lorsque tout a été planifié d'avance, chaque situation, en fonction de l'événement et du contexte, appelle une part d'ajustement. Comme le souligne à juste titre Perrenoud (2011), « même lorsque la tâche parait définie, c'est la situation qui gouverne la manière de l'interpréter » (p. 53). Bolster (1983) souligne pour sa part que le professeur en classe agit comme un preneur de décisions en contexte d'action (*situational decision maker*). Ainsi, la tâche de l'enseignant-artiste comporte des similitudes certaines avec l'art performance, qui est défini comme un « mode d'expression artistique consistant à produire des gestes, des actes, un événement dont le déroulement dans le temps et les implications plus ou moins prévues constituent l'œuvre même » (*Dictionnaire de français Larousse*, 2017). L'artiste performeur partage un espace-temps avec un public, il ignore ce qui sera exactement créé car il le crée grâce et avec son public. La performance artistique repose ainsi sur la présence du public et, comme en enseignement, sur sa participation active. Le performeur est conscient du regard des spectateurs, son œuvre se construit par la confrontation au regard de l'autre et il s'ajuste en fonction de leurs réactions. Comme le note Avenier (2000), « être attentif au regard de l'autre, c'est non seulement être attentif à la manière dont l'autre nous regarde, c'est aussi être attentif à son propre regard sur l'autre » (p. 399). L'action de l'enseignant est intimement reliée aux autres. Il capte la dynamique de la classe avec tous ses sens, il adapte constamment ses interventions à celle-ci. Pour favoriser la participation active de ses élèves, l'enseignant-artiste tente de « cultiver

l'étonnement » (Avenier, 2000, p. 404); il interagit avec eux pour les encourager à sortir d'eux-mêmes, à questionner leurs certitudes et leurs modes de représentation et il crée ainsi l'espace indispensable à l'apprentissage. Il s'adapte au « ici et maintenant » de la situation, il accepte que l'issue diffère de ce qu'il avait planifié, de même qu'il considère que le processus compte davantage que le produit fini. La perception, de même que l'interprétation des situations, toujours uniques, font appel à tous ses sens, à ses émotions, à sa rationalité. Subséquemment, face à chaque situation, son action, en tant que « connaissance autonome construite en situation » (Jonnaert, 2003, p. 4) est intentionnelle[72] et relève souvent de la négociation, d'adaptations diverses aux situations complexes et variées auxquelles il doit constamment faire face. En plus des savoirs disciplinaires, les savoirs essentiels à sa tâche sont les « savoirs investis », dans le sens qu'en donne Vial et Caparros-Mencacci (2007).

> Les savoirs investis sont des savoirs purement pratiques, des savoirs du cœur du métier, des savoirs d'une expérience longuement acquise. Ils se spécifient en ce qu'ils sont endogènes, c'est-à-dire générés « de l'intérieur » de l'activité. Autrement dit, ils sont inventés, construits, créés, recréés par les praticiens eux-mêmes. Au contraire de savoirs théoriques, de savoirs académiques, de savoirs savants, ou de savoirs scientifiques, qui eux sont exogènes, générés du dehors, par d'autres personnes, et ils sont donc l'objet d'apprentissage, d'appropriation. (p. 165)

Ces savoirs investis, nécessaires à l'accompagnement, sont de plus « incarnés, mis en œuvre, joués de manière unique par chaque praticien » (p. 165). L'enseignant-artiste doit convaincre, encourager, écouter, composer, séduire, motiver, observer, réagir, s'abstenir de réagir, faciliter, montrer, sonder, questionner, deviner, réfléchir, découvrir, réguler, etc. Appuyé au principe de relation, il pressent et profite du

---

[72] Selon St-Arnaud (2003), « l'organisme humain fonctionne grâce à quatre processus psychologiques, chacun faisant appel à des zones du cerveau et à des circuits neurologiques spécifiques » (p. 143). L'information, préalablement perçue au niveau des sens, est ensuite traitée affectivement et rationnellement, puis, « des intentions se forment et préparent l'action » (p. 143).

potentiel des situations; il navigue dans la complexité. Il croit, à l'instar de Miller (trad. 1955) que « nul ne peut se noyer dans l'océan de la réalité s'il s'abandonne volontairement à l'expérience » (p. 39-40). Il assume l'incertitude plutôt que de la nier (Bourgeault, 1999). Il crée même avec et grâce à elle, en convoquant son « intelligence pratique », sa *mètis*[73] qui est, selon Detienne et Vernant (1974)

> une forme d'intelligence et de pensée, un mode de connaitre; elle implique un ensemble complexe, mais très cohérent, d'attitudes mentales, de comportements intellectuels qui combinent le flair, la sagacité, la prévision, la souplesse d'esprit, la feinte, la débrouillardise, l'attention vigilante, le sens de l'opportunité, des habiletés diverses, une expérience longuement acquise; elle s'applique à des réalités fugaces, mouvantes, déconcertantes et ambigües, qui ne se prêtent ni à la mesure précise, ni au calcul exact, ni au raisonnement rigoureux. (p. 9-10)

Selon Gauthier (1993), la *mètis* est une pensée fine qui appelle « le courbe, le souple, le tortueux, l'oblique, l'ambigu plutôt que le raisonnement géométrique, droit, rigide, direct, univoque » car, comme elle « opère dans un monde fugace et fluide, elle doit en adopter en quelque sorte les contours » (p. 131). Cet auteur croit que de tenter de figer la *mètis* « en une série de procédés stéréotypés serait la nier; c'est un même modèle qui n'en finit pas de varier, le même savoir conjectural qui n'en finit pas de se transformer selon les circonstances » (p. 147).

La *mètis* de l'enseignant semble avoir une parenté certaine avec l'idée de « macro-schème » proposée par Perrenoud (2011) qui désigne ce qui

> sous-tend la mise en synergie, la coordination, l'orchestration de connaissances, les habiletés, les attitudes, les valeurs assurant le « choix » du cours de l'action qui convient le mieux ou le moins mal face à la situation [...]. Cette compétence permet une forme de pilotage automatique, l'acteur, dans les cas extrêmes, se voyant agir « naturellement », dans ce que Bourdieu nommait « l'illusion de la spontanéité », l'action exprimant l'habitus, c'est-à-dire un

---

[73] La *mètis* est issue de la mythologie grecque et désigne, « comme nom commun, une forme particulière d'intelligence. Comme nom propre, elle désigne une divinité féminine, fille d'Océan » (Detienne et Vernant, 1974).

> ensemble de schèmes partiellement inconscients (l'inconscient pratique de Piaget, 1964) ou pré-réfléchis (Vermersch, 1990, 1994), qui fonctionnent « à l'état pratique ». (p. 52)

Grâce à cette compétence, l'acteur se verrait agir, s'étonnant parfois de sa propre action alors qu'elle n'a pas été consciemment réfléchie (Perrenoud, 2011, p. 52).

L'enseignant-artiste est privilégié par son expérience de la création qui lui a appris à accueillir des émergences et à leur donner corps, à plonger dans l'inconnu, à composer avec l'incertitude, à accepter que l'issue diffère de ce qui avait été prévu au départ. La création lui a appris à prendre des détours, à affronter la peur de l'échec et à vivre des moments d'exaltation qui sont aussi le propre des situations éducatives.

L'enseignant-artiste mobilise ses connaissances et ses compétences artistiques pour répondre aux besoins du milieu, de même que pour répondre à son propre besoin de s'actualiser comme artiste en enseignant les arts. Chaque situation complexe qu'il rencontre, loin d'être ressentie comme une embuche, est plutôt perçue comme une mission qui le pousse à se dépasser[74], à découvrir des sentiers inusités qu'il reconnait pour leur similitude avec les sentiers de la création. Il « fait avec » la situation, tout en tentant d'accéder à une « compréhension de sa part de pouvoir sur cette réalité, afin de la transformer en une réalité nouvelle, par la mise en œuvre d'une capacité instituante de ce qui peut-être et qui n'est pas encore, à partir de l'exercice de son choix et de son engagement » (Marpeau, 2013, p. 76).

Selon Salmona (2010), « la pensée de l'action est indissociable de l'usage, de l'intuition, de l'émotion, des aléas, des risques, de la culture des sens » (p. 187). Pour sa part Calderhead (1987) a recensé six caractéristiques générales de la classe : « la

---

[74] Angers et Bouchard (1986) soutiennent que « le dépassement de soi traduit la plus grande aspiration de la personne humaine » (p. 49).

multidimensionnalité, la simultanéité, l'immédiateté, l'imprévisibilité, la visibilité et l'historicité » (tel que cité par Gauthier, 1993, p. 132). Devant de multiples défis inanticipables, l'enseignant doit faire preuve d'habiletés en situation. L'enseignant-artiste doit convoquer sa *mètis* pour saisir les occasions et les transformer en quelque chose de constructif. Il doit utiliser la communication verbale, comme la communication non verbale, dialoguer avec chaque élève, adapter sa position, tenter de comprendre dans quelle direction il se dirige pour s'y rendre avec lui en créant, lors du parcours, des occasions de modifier son regard tel que relaté dans l'extrait du cahier de bord suivant.

> Mon élève était bloqué dans son travail. Il était assis et ne faisait rien. Je suis allée le voir pour essayer de comprendre pourquoi il était dans cet état. Il était prostré sur la table et il refusait de me parler. J'ai commencé par respecter son silence, tout en demeurant près de lui. Mon attitude a semblé l'intriguer car il est sorti légèrement de sa torpeur. Avec réticence au début, il a fini par se laisser aller et me raconter que tout ça ne servait à rien, qu'il songeait à abandonner l'école. J'ai bien compris que pour lui, ce travail était bien « superflu » comparé à ses préoccupations personnelles. Je me suis mise à sa place et je lui ai dit, d'une part, en faisant appel à sa logique, que tant qu'à être là, le temps passerait plus vite s'il travaillait plutôt que de rester à ne rien faire. Puis, j'ai essayé de l'amener à relier son travail à ses préoccupations, à sa subjectivité et aux émotions qui l'habitaient, croyant que ça pourrait l'aider à se remettre à la tâche en plus de faire mûrir ses réflexions. Il a choisi d'orienter son travail vers le décrochage scolaire. Sur la surface d'un chandail partiellement décroché de son cintre, il a peint un tableau noir avec des formules mathématiques incompréhensibles. Il semblait plus léger lorsque le cours s'est terminé. (Extrait d'un récit de pratique, 2016).

Selon Autès (2013), la *mètis* est « la logique des chemins de traverse : l'urbaniste a prévu les voies, les passages, les circulations, mais l'individu coupe les virages, traverse les pelouses, et inscrit ses passages déviants sur l'herbe foulée où apparaît la trace de son chemin » (p. 252). L'enseignant-artiste n'hésite pas à emprunter ces chemins de traverse; devant chaque situation, il évalue, il convoque son vécu, sa sensibilité, il répond à chacun comme il aimerait qu'on lui eut répondu s'il s'était

trouvé à sa place. Il considère chacun de ses élèves comme une construction à laquelle il souhaite participer.

On pourrait dire que les ressources de l'enseignant-artiste, mises en « synergie » (Perrenoud, 2011) convoquent sa *mètis* pour se mouvoir efficacement dans l'action car elle est « l'intelligence d'un monde conçu comme succession d'évènements, tous radicalement différents, porteurs de séries hasardeuses mais aussi d'un ordre propre bien que sans cesse différent » (Salmona, 2010, p. 199). Charles (2017) considère que « performer, c'est d'abord lire : le monde est une écriture, il est déjà là, à nous d'en faire jaillir les singularités mais chaque lecture se présente de son côté comme singulière » (paragr. 23). Grâce à sa *mètis*, l'enseignant-artiste, tel l'artiste performeur, crée son enseignement dans l'action et en interaction constante avec son public. Il n'est pas le simple exécuteur d'un scénario, il se plait à l'adapter à la singularité des évènements et des personnes. Il engage sa sensibilité, sa subjectivité, sa personnalité dans son travail en mobilisant toutes ses ressources pour que son enseignement ressemble à un travail de création.

4.4.5 L'auteur

L'autorité, qui a longtemps été l'apanage de l'enseignant, est aujourd'hui fréquemment remise en question (Robbes, 2012). Selon Robbes (2012), « l'enseignant ne peut plus se définir exclusivement comme le détenteur d'un savoir, car l'autorité du savoir qu'il transmet se trouve ébranlée », d'une part parce qu'il s'avère que la vérité des savoirs est relative, et d'autre part parce qu'elle n'est plus, aujourd'hui, l'exclusivité de l'école. Selon Robbes, cette profonde transformation porte forcément à se demander sur quoi l'enseignant peut aujourd'hui porter son autorité statutaire et, à cet effet, il croit que l'enseignant doit se définir « comme celui qui crée les conditions permettant à l'élève de s'engager dans l'activité d'apprentissage, d'accéder à un « rapport critique et émancipateur au savoir » et non

comme celui qui recherche la soumission de ses élèves. Robbes nuance le concept d'autorité en posant que celui qui occupe cette position doit la vivre selon une triple articulation; « être l'autorité » (en lien avec la fonction qu'il occupe), « faire autorité » (en fonction de son expertise) et « avoir de l'autorité » (en lien avec sa subjectivité).

Cette dernière articulation réfère à l'autorité de l'auteur, ou à celui qui a de l'autorité, qui s'autorise et autorise l'autre. La notion d'auteur est ici comprise dans le sens qu'en donne Ardoino (2000) : « l'autorisation, entendue comme capacité de s'autoriser, est [...] l'acte de celui qui réussit à se situer, lui-même, comme étant à l'origine, à la source de son propre devenir » (p. 172). C'est par la praxis que le sujet peut advenir comme auteur, « par ses actions dans et sur son environnement » (Marpeau, 2013, p. 58). C'est aussi une condition *sine qua non* du projet, car il n'y a de projet que pour la personne en mesure de se positionner en auteur; la personne doit nécessairement être capable de prendre en charge la conception et la réalisation de son projet (Boutinet, 2004). Paul (2016) précise en outre que le double mouvement de l'accompagnement (centration, décentration) favorise le passage d'un statut d'acteur à un statut d'auteur (p. 51).

Marpeau (2013) pose que

> le processus éducatif passe par un travail de subjectivation, c'est-à-dire de création d'un sujet qui ne peut être que l'auteur de ses propres élaborations, bien qu'il ne puisse faire ce travail d'élaboration que dans la rencontre et la relation aux autres et au monde. (p. 182)

Selon Ardoino (2002), l'autorisation est la « visée essentielle de l'entreprise éducative » (p. 62), elle signifie création de soi, par soi et par les autres (Robbes, 2012). Marpeau (2013) soutient également que le travail de subjectivation que la personne entreprend

> suppose des élaborations orientées par le sens (qu'elle) investit et produit, en agissant dans ses rapports à la réalité, à autrui, au monde. Ce sens est à la fois donné, par ce qui a été transmis, par le contexte et par le témoignage d'autrui. Ce sens est également trouvé, dans l'expérience sensible du déjà-là et créé par l'altération, transformatrice de cet existant. (p. 183)

Gosselin (2008) rejoint cette croyance en parlant de cinq aptitudes que l'éducation artistique convoque et qui favorisent le développement de l'autorité des élèves. D'abord l'aptitude à « transcender ce qui est proposé », qui invite l'élève à traiter « les questions qui sont posées à l'aune de sa singularité » (p. 259); deuxièmement, « l'aptitude à se centrer en cours d'action », d'écouter « son intériorité tout en demeurant attentif à ce qui se passe extérieurement » (p. 259); troisièmement, l'aptitude à « supporter une certaine tension, un certain tourment », alors que « la rationalité exhorte à supporter la tension pour favoriser des émergences qu'elle ne saurait elle-même apporter » (p. 260); quatrièmement, l'aptitude à « placer son travail dans le monde », qui « incite [...] l'élève à sortir de lui-même pour aller vers les autres et prendre, par le biais de son travail, une place dans le monde » (p. 206); finalement, l'aptitude à « se donner des projets », car « à force de vivre des projets [...] qui convoquent l'engagement de sa subjectivité, l'élève développe une capacité à se donner lui-même des projets » (p. 206).

L'enseignant-artiste participe pleinement au développement de ces cinq aptitudes chez ses élèves; d'abord en proposant des projets suffisamment ouverts pour permettre à l'élève de se les approprier, de les dynamiser, d'y répondre selon ses propres intérêts et désirs; deuxièmement, en encourageant des allers et retours constants entre différentes formes d'extériorité et d'intériorité; troisièmement, en incitant l'élève à questionner ses certitudes et ses habitudes pour affronter l'inconnu, forcément incertain; quatrièmement, en considérant l'aspect développemental fondamental de la mise au dehors des productions des élèves. Finalement, en

permettant à ses élèves de vivre des projets signifiants et à les placer sur une échelle temporelle longue.

Ces cinq aptitudes, définies au préalable par l'auteur pour souligner les effets de l'éducation artistique, peuvent également être transposées à l'enseignant-artiste qui, en tant qu'auteur de sa propre pédagogie, transcende les contenus des programmes scolaires, se centre en cours d'action[75], accepte de se laisser tourmenter par son travail d'enseignement en dehors des heures de classe, est à l'écoute de sa subjectivité, est en mesure de se donner des projets et, par son enseignement, prend sa place dans le monde. Dans le cadre de cette étude, ce processus de subjectivation s'inscrit dans la démarche de l'enseignant-artiste.

À ce propos, il importe toutefois de souligner que pour accéder à un statut de sujet-auteur, l'enseignant passe d'abord par un processus de construction de soi-même, comme enseignant. Lorsqu'il débute sa carrière, il est plutôt agent, dans le sens qu'il se réfère principalement à son « identité pédagogique initiale » (Pourtois et Desmet, 2002). Il est susceptible de devenir ensuite sujet-acteur, réfléchissant à sa pratique, essayant de nouvelles approches, s'appropriant de nouveaux modèles pédagogiques et les intégrant à sa pédagogie de base pour en faire un tout signifiant. Enfin, c'est lorsqu'il crée sa propre pédagogie, qu'il adapte en fonction de sa singularité, qu'il devient sujet-auteur (Pourtois et Desmet, 2002).

En tant que sujet-auteur, l'enseignant-artiste est créateur de sa pédagogie. Cette posture essentielle fait en sorte qu'il devient en mesure de permettre à ses élèves de s'autoriser, à leur tour, à devenir auteurs (Robbes, 2012). Par l'autorisation, il permet à ses élèves d'advenir, d'abord comme sujets-acteurs, c'est-à-dire comme « interprètes actifs d'un rôle social mais pas encore décideurs » (Pourtois et Desmet,

---

[75] Tel que développé dans le principe de « *relation* ».

2002, p. 14) puis, comme sujets-auteurs, à l'origine des choix qui engagent leurs actes. Ainsi, dans un enseignement vécu comme un travail de création, chacun est auteur, ou est en processus de le devenir, et « les relations se développent dans un champ d'inter-actions et de co-autorisations » (Imbert, 2004, p. 23). L'enseignant-artiste s'accorde aux propos de Marpeau (2013) qui considère que l' « on ne peut être auteur ni dans la répétition, la reproduction, la soumission à une norme, ni dans la seule exécution d'un rôle d'un ordre ou d'une consigne (p. 182); il rejoint également Paul (2016) qui croit que pour permettre la transformation d'un sujet acteur en sujet auteur, le contexte doit offrir « des situations d'apprentissages ouvertes lui permettant de choisir des itinéraires » (p. 51). Il croit, à l'instar de Marpeau que « c'est par la posture d'auteur que se définit un créateur » (p. 182). En ce sens, l'auteur « produit hors de soi » (Benveniste, 1981), il est un créateur (Robbes, 2012), un créateur de soi, par un jeu d'interactions entre soi et les autres. Ainsi, l'autorité « a pour enjeu non un assujettissement, une pure et simple mise en ordre et en conformité mais tout au contraire, une mise en mouvement, un accroissement et, au-delà, une création » (Imbert, 2004, p. 182).

Selon Imbert (2004), l'autorité de l'enseignant s'exerce à soutenir l'autorisation de chaque élève. Il précise que « l'autorité vise et soutient une autorisation qu'il convient d'entendre comme auctorisation – "augmentation"; mise en jeu du devenir-auteur de chacun » (p. 182). En encourageant ses élèves à s'approprier les propositions de création, en les amenant à vivre des expériences significatives, en « désirant leur désir » (Marpeau, 2013), l'enseignant-artiste leur permet de choisir, de développer leurs « capacités structurelles »[76], et donc de devenir de plus en plus responsables de leurs actes, créateurs de leur vie. L'enseignant-artiste a le souci d'ouvrir à ses élèves des voies vers l'autonomie, pour dépasser l'assujettissement à

[76] Soit leurs « capacités liées à la structuration psychique, affective, relationnelle et sociale » (Marpeau, 2013, p. 15).

l'autre et développer une représentation de celui-ci en terme de différence, de réciprocité et éventuellement d'égalité. L'extrait du récit de pratique suivant traduit cette idée.

> J'aime l'ambiance de la classe lorsque chacun est affairé à sa tâche, la tâche qu'il s'est lui-même choisie. Je dois déployer des ressources multiples pour m'adapter au projet de chacun et j'adore ça. Ce matin, certains élèves travaillaient à l'ordinateur, un autre voulait faire un effet de simili bois sur du papier mâché, un autre voulait créer un effet de neige avec de la peinture, etc. Je vois mes élèves circuler pour se procurer un outil, un matériau, aller fouiller dans l'armoire de bois et retourner à leur place, comme empressés de poursuivre leur travail. Ils ne font pas qu'exécuter une tâche que je leur aurais demandé de faire, ils font leur propre projet et ça fait toute la différence. Je leur fais confiance. Je n'ai pas à les nourrir à la petite cuiller; je leur montre les ingrédients et ils composent le menu qui leur convient, par eux-mêmes. Certains d'entre eux ne savent pas encore quoi faire de cette liberté, et ça ne fait que renforcer ma conviction que j'ai raison de la leur donner; il est fondamental qu'ils apprennent à se faire confiance, à faire des choix, à se questionner, à prendre des risques. (Extrait d'un récit de pratique, 2016)

L'enseignant-artiste souhaite que ses élèves deviennent auteurs d'eux-mêmes, à l'origine des choix qui engagent leurs actes. En tant qu'auteur lui-même, il a le pouvoir d'autoriser la transformation du sujet en auteur et il exerce ce pouvoir. Il donne l'opportunité à ses élèves de développer « la capacité, essentiellement acquise, conquise, autant par le travail et les effets complexes de l'éducation qu'à travers l'expérience de la vie, de se faire soi-même son propre co-auteur » (Ardoino, 2002, p. 62). En autorisant, l'enseignant-artiste se fait co-auteur de ses élèves.

4.5 La rencontre entre l'élève et l'enseignant-artiste

Un enseignement vécu comme un travail de création suppose la rencontre de deux démarches de création singulières, celle de l'enseignant et celle de l'élève. Cette rencontre prend la forme de croisements de subjectivités et d'altérités et elle apparait grandement développementale, tant pour l'enseignant que pour l'élève. Ces phénomènes d'intersubjectivité et d'altérité créative, qui seront présentés dans la

section suivante, apparaissent comme les spécificités, les dimensions fécondes de cet enseignement.

4.5.1 L'intersubjectivité

Dans les sections précédentes, il a été question de l'importance de l'engagement de la subjectivité à toutes les étapes de la démarche de création. Selon Bourriaud (1998), « la racine de la praxis artistique se trouve dans la production de subjectivité » (p. 110). Guattari (1992) a pour sa part posé que « la seule finalité acceptable des activités humaines est la production d'une subjectivité auto-enrichissant de façon continue son rapport au monde » (p. 38). Dans un enseignement vécu comme un travail de création, il apparait fondamental que l'enseignant engage sa subjectivité, autant dans la création de ses projets que dans sa relation avec ses élèves. Lorsque l'enseignant est habité par ses projets, ils deviennent significatifs pour lui-même, et cet engagement se ressent en classe. Lorsqu'il investit sa subjectivité en classe, il encourage ses élèves à faire de même dans leurs réalisations. En outre, l'engagement de la subjectivité, celle de l'enseignant et celle de l'élève, et le lien de confiance existant entre les deux concourent à la création d'un climat psychologique fécond.

En regard du principe de création conjuguée, l'importance de cet engagement est encore renforcée par le fait que la rencontre des deux différentes subjectivités donne lieu à un phénomène essentiel d'intersubjectivité (Marpeau, 2013). Selon Marpeau (2013), l'intersubjectivité désigne la « relation de sujet à sujet où s'échangent des affects, des émotions, des valeurs, des appartenances, des visions du monde, des modes d'existence, qui trament et structurent l'existence de tout être humain, en permettant l'émergence d'un sujet singulier » (p. 193). Par ailleurs, selon Guattari (1992) la subjectivité est

> l'ensemble des conditions qui rendent possible que des instances individuelles et/ou collectives soient en position d'émerger comme Territoire existentiel sui-référentiel, en adjacence ou en rapport de délimitation avec une altérité elle-même subjective. (p. 21)

Cela fait dire à Bourriaud (1998), que « la subjectivité ne saurait être définie que par la présence d'une seconde subjectivité » (p. 98). Lorsqu'il est vécu comme un travail de création, l'enseignement des arts se détache des façons traditionnelles de faire et rejoint les pratiques artistiques actuelles qui, selon Bourriaud, sont influencées par la proximité[77] et ont comme substrat l'intersubjectivité. Ces pratiques, davantage relationnelles[78], ont pour « thème central l'être-ensemble », la « rencontre »[79] (p. 13).

Un enseignement vécu comme un travail de création consiste en l'accompagnement de la démarche de création des élèves et l'intersubjectivité est l'une de ses caractéristiques fondamentales. Ce phénomène favorise un dialogue riche, et permet une meilleure saisie des aspirations, des motivations, du sens que les élèves attribuent à leur expérience. L'enseignant a ainsi un accès privilégié à leur complexité. Grâce à un « décodage empathique », ou à sa capacité de se placer au point de vue de ses élèves et à adopter leur cadre de référence (St-Arnaud, 2003), il reçoit des informations de tous ordres incluant les émotions, les affects, les croyances, etc., et qui lui permettent de s'investir à son tour avec sa sensibilité, ses émotions et tous ses sens dans le parcours de ses élèves. L'intersubjectivité provoque des croisements d'expériences, d'histoires personnelles, de croyances, de sensibilités, d'émotions reliées à la proposition de l'enseignant-artiste. Elle peut également provoquer des

---

[77] Selon Bourriaud (1998), « la ville a permis et généralisé l'expérience de la proximité : elle est le symbole tangible et le cadre historique de l'état de société [...] à l'opposé de cette jungle dense et "sans histoires" qu'était l'*état de nature* selon Jean-Jacques Rousseau. » (p. 13).

[78] Selon Bourriaud (1998), l'art relationnel est « l'ensemble des pratiques qui prennent comme point de départ théorique et pratique l'ensemble des relations humaines et leur contexte social, plutôt qu'un espace autonome et privatif » (p. 121).

[79] Selon Bourriaud (1998), dans les pratiques actuelles, la rencontre se passe « entre le regardeur et le tableau et l'élaboration collective de sens » (p. 13).

confrontations de représentations, de visions du monde. C'est précisément là, dans cette rencontre, sur ces « territoires existentiels » (Bourriaud, 1998) que l'enseignant-artiste vit son enseignement comme un travail de création.

4.5.2 L'altération créative

L'intersubjectivité est une rencontre essentielle participant à un phénomène « d'altération créative » (Marpeau, 2013), en ce sens que « la rencontre de l'altérité de l'autre, dans sa différence, entraine un changement de soi et donc l'altération d'une partie de ce qui constituait l'identité d'un sujet avant la rencontre » (p. 169). Rencontrer l'autre, c'est accepter d'être transformé, complexifié par sa présence, sans perdre son identité profonde. Les paroles, comme les gestes de l'individu ont été façonnés par sa relation aux autres (Le Breton, 2016). Selon Marpeau (2013), « éduquer, c'est [...] permettre à un humain d'être capable de continuer à être soi, tout en advenant à qui il n'est pas encore » (p. 20). La transformation dont il est question ici est vécue autant par l'élève que par l'enseignant car la rencontre de l'autre entraine nécessairement un changement de soi : « dans la rencontre, quelqu'un se trouve sur notre chemin et nous déroute, nous obligeant à sortir de nos propres évidences » (p. 199).

Par ailleurs, Marpeau (2013), soutient que le fait d'être en mesure d'accepter et d'assumer la perte donne accès à la création car « il ne peut y avoir de création sans altération des normes » (p. 74). Il considère que « c'est parce qu'il y a altération qu'il y a ouverture, remaniement et création » (p. 69). L'auteur soutient que

> se percevoir comme un autre, c'est être capable d'accueillir en soi le surgissement de l'étrange, de l'étranger, de la surprise. C'est être capable de s'ouvrir à l'inconnu de soi en devenir. C'est pouvoir se vivre comme un être en changement. Or, c'est de la faculté d'accueillir, d'apprivoiser, de métaboliser l'étrange, la surprise, l'inattendu, l'incompréhensible, que dépend l'aptitude à la création. (p. 177)

La notion d'« altérité créative » rejoint en ce sens le concept d'ouverture au changement proposé par Gosselin *et al.* (2014)[80]. Cette forme d'ouverture, essentielle pour créer, implique l'ouverture « aux remises en question, aux ruptures avec ses représentations, aux ruptures avec les représentations courantes ou stéréotypées » (p. 63).

Comme le note St-Arnaud (2003), le praticien « ne peut pas ne pas influencer son interlocuteur, mais il a le choix du type d'influence qu'il va exercer » (p. 182). En tant « qu'agent de changement » (St-Arnaud, 2003), l'enseignant-artiste amène ses élèves, à travers un travail de création, à transformer la matière, à transformer leurs représentations, leurs modes de représentations, à se transformer eux-mêmes. Il les invite à se questionner, à tenter de nouvelles expériences, à saisir des opportunités, à s'engager, et toujours à s'ouvrir : à l'autre, au changement, à l'altération créative.

4.6 Les produits de l'enseignant-artiste

Cette étude postule que l'enseignement des arts peut être compris et vécu comme un travail de création. Or, pour être qualifié comme tel, il doit se reconnaitre dans les dimensions dialectique et phénoménale qui qualifient le travail de création. Au plan dialectique, il compose à la fois avec l'esprit et la matière. Au plan phénoménal, il porte en lui une « irradiation de signification et d'expression » (Gouvernement du Québec, 1968, p. 79). Comme le soulignent Angers et Bouchard (1986), toute activité humaine comporte deux dimensions créatrices : « la première est transitive et elle tend à transformer le milieu ou à produire des objets; la seconde est immanente et elle se déploie dans l'univers intérieur du sujet dont elle enrichit l'horizon et assure la croissance » (p. 34). Ainsi, « la personne réalise des projets ou des œuvres, et, ce

---

[80] Selon les auteurs, « l'ouverture est une des neuf ressources que sollicite la compétence à créer. Elle englobe plus spécifiquement quatre types d'ouverture : l'ouverture à soi [...]; l'ouverture au monde [...]; l'ouverture à l'expérience [...]; et l'ouverture au changement [...] » (p. 63).

faisant, elle se réalise elle-même » (p. 34). Dans cette optique, les produits de l'enseignant-artiste sont transitifs, il conçoit et conduit des projets, il place des objets de nature existentielle[81] dans le monde; ses produits sont également immanents; il se co-réalise, tout en participant à la co-réalisation de ses élèves. Il se transforme en transformant son milieu.

4.6.1 Les projets conceptualisés

Comme il a été souligné précédemment, au deuxième temps de la démarche de création, l'enseignant-artiste crée des projets. Il conçoit ceux-ci en engageant d'abord sa subjectivité, son expérience sensible. Ses projets sont en lien avec sa vie. Sa vie nourrit sa pratique, sa pratique peut vivre dans sa vie. Une démarcation n'est pas nécessaire, ni souhaitable lorsqu'il crée ses projets. La démarche de l'enseignant-artiste est intrinsèquement liée à sa vie.

L'enseignant-artiste adapte ensuite ses tentations de projets à ses élèves, au milieu, aux ressources disponibles, au programme de formation. Ses tentations de projets deviennent des intentions de projets. Ses projets sont sa première création.

4.6.2 Les projets performés

À la troisième phase de la démarche de création, l'enseignant-artiste performe ses projets. Il les conduit en classe, endossant de multiples rôles, interagissant avec le groupe ainsi qu'avec chacun de ses élèves de manière à ce que chacun s'engage dans sa réalisation. Il crée les conditions permettant à ses élèves de se sentir en confiance, dans un vivre-ensemble co-créé leur permettant d'engager à leur tour leur subjectivité. Il crée un espace d'accueil de l'imprévisible, des aléas, du hasard. Il participe à la

---

[81] Selon Rioux (Gouvernement du Québec, 1968), ce qui différencie le travail de création du travail purement utilitaire est sa dimension existentielle; c'est cette dimension qui « polarise notre jugement affectif », grâce à son « ouverture sur l'imaginaire » (p. 89).

mobilisation des ressources de ses élèves, de leur potentiel et de leurs désirs. Il ouvre la voie pour que leurs réponses à sa proposition prennent de multiples directions. Avec ses projets, il construit des ponts entre lui et ses élèves, de façon à ce que sa culture rencontre la leur et qu'ensemble ils créent une culture partagée, un terrain ou chacun est transformé, grandi par l'autre. Sa performance est sa deuxième création. Il performe pour faire créer.

4.6.3 Les projets des élèves

La production des élèves prend place à l'intérieur de la proposition de création initiée par l'enseignant-artiste. La réponse finale échappe à l'enseignant, mais la mise en œuvre lui revient. C'est lui qui initie, stimule, entraine les élèves dans un univers créatif partagé. La réalisation de l'élève appartient à l'élève, mais elle résulte d'un vaste ensemble, enrichi et transformé par la présence de l'enseignant-artiste et par la création conjuguée.

4.6.4 Co-création de soi-même et de l'autre

L'actualisation des personnes est la finalité des systèmes humains (St-Arnaud, 1982). Gosselin (1993) a montré que le processus de création artistique et le processus d'actualisation des personnes se superposent, en autant que le travail de création ait un ancrage de départ dans l'expérience sensible du créateur et qu'il aboutit à la mise au monde de réalisations en lien avec cette expérience. Il a posé que « l'activité créatrice serait un lieu d'unification, d'intégration de la personne dans sa totalité et, par conséquent, d'actualisation personnelle par excellence » (p. 72). Marpeau (2013) abonde dans le même sens en soutenant que « la mise au travail de l'expression de la créativité et de la création conditionne l'accès à la création de soi, de sa vie en relation avec autrui, comme de la création de la société en devenir… » (p. 181) Selon Angers et Bouchard (1990), « la personne humaine est un être en devenir et son besoin le plus profond – l'élan qui le caractérise – est de croitre et de s'accomplir. La

réalisation de soi est la tâche humaine par excellence; plus qu'une tâche, elle est une manière d'être » (p. 11). Ces auteurs croient, ainsi, que par son action sur les choses, l'homme se crée lui-même. L'actualisation de soi est un but fondamental de l'éducation[82].

L'enseignant-artiste investit non seulement son savoir et sa formation, mais il investit aussi ce qu'il est. Son processus d'actualisation personnelle et professionnelle participe ainsi au développement d'un sentiment d'unité indispensable à son épanouissement personnel. Parce qu'il amène ses élèves à vivre une démarche de création complète et signifiante, parce qu'il les amène à vivre des expériences convoquant leur subjectivité et leur rationalité, parce qu'il les amène à s'ouvrir à leur espace personnel comme au monde qui les entoure, il participe également à l'actualisation de ses élèves.

Dans un enseignement vécu comme un travail de création, c'est dans la rencontre intersubjective entre l'enseignant et l'élève que la création conjuguée prend forme. Cette rencontre des deux subjectivités est une rencontre de sentiments, de cheminements, d'histoires, d'imaginaires, de désirs, de valeurs. Cette posture dialogique, éprouvée avec tous les sens, participe à une compréhension globalisante de l'autre, et également à la transformation des personnes. La mise en tension objectivité/subjectivité participe à une relativisation des perceptions (Marpeau, 2013) et donc à un travail d'objectivité favorisant un élargissement de la conscience. Wallon (1941) a montré que c'est par ses relations avec l'autre que se construit la personne. Cette rencontre entre la personne de l'enseignant et la personne de l'élève permet que chacun se transforme, se découvre, et advienne comme sujet. Cette rencontre de l'autre, dans toute sa richesse, concourt à une « co-construction de soi » (Marpeau,

---

[82] Tel que cité précédemment (p. 35), dès 1962, l'Association for Supervision and Curriculum Development reconnait l'idéal de l'actualisation de soi comme but fondamental de l'éducation (Leeper tel que cité par Boutin, 1991).

2013) et à la co-construction de l'autre. Cette co-construction est l'ultime création de l'enseignant-artiste.

4.7 Interpénétration des principes

Avant de conclure ce chapitre, il importe de souligner le caractère d'interpénétration des principes. Les trois principes sont interdépendants et participent tous, chacun à sa manière et en interaction avec les autres, à la finalité de ce modèle qui est l'actualisation des personnes.

Le principe de relation et son fond relationnel empreint de confiance et de respect mutuels favorise un apprentissage significatif, autonome et personnel, apprentissage actualisant pour l'élève et l'enseignant. L'ouverture sur la vie et la prise en compte de l'être humain dans sa totalité convoquées par le principe de respiration permettent également des démarches de création signifiantes participant à l'actualisation des élèves et de l'enseignant. Enfin, par le principe de création conjuguée, l'enseignant va à la rencontre de chacun de ses élèves et cette rencontre intersubjective participe elle aussi à l'actualisation de ses élèves et à la sienne propre.

C'est probablement cette participation des trois principes à la finalité du modèle qui fait en sorte qu'ils s'interpénètrent. Par exemple, le principe de création conjuguée se déploie sur les principes de respiration et de relation, ce dernier principe étant une condition *sine qua non* à la viabilité des deux autres. Ainsi, si la sécurité et la confiance sont nécessaires à la création de l'élève (principe de relation), elles donnent également la liberté à l'enseignant de relâcher ses mécanismes de défense, ce qui lui permet, par exemple, de se centrer sur le projet spécifique de l'élève tout en étant immergé dans le groupe (principe de création conjuguée). Ainsi, l'engagement de la subjectivité de l'élève et de l'enseignant, essentiel au principe de création conjuguée, ne pourrait s'opérationnaliser sans le principe de relation. Le principe de relation crée

en outre les conditions facilitant l'accueil des aléas; il dialogue ici avec le principe de respiration qui présente la classe d'art comme un système ouvert sur son environnement, et dialogue avec le principe de création conjuguée qui pose l'incertitude comme inhérente à la création.

Les exemples seraient nombreux à énumérer, plusieurs étant par ailleurs disséminés dans le texte, là ou la pertinence les appelle. Ce qu'il importe ultimement de garder à l'esprit, c'est l'aspect dynamique des principes, chacun amplifiant la pertinence et le pouvoir de l'autre. Cette dynamique pose une représentation de l'ensemble complexe que représente un enseignement vécu comme un travail de création.

CHAPITRE V

UN MODÈLE D'ENSEIGNEMENT DES ARTS VISUELS ET MÉDIATIQUES COMPRIS COMME UN TRAVAIL DE CRÉATION : VERSION VIDÉOGRAPHIQUE DU MODÈLE

5.1 Introduction au modèle vidéographique

Ce dernier chapitre a pour but d'introduire brièvement le lecteur à la version vidéographique du présent modèle d'enseignement des arts visuels et médiatiques compris comme un travail de création. Il pose d'abord les différentes composantes et articulations de ce modèle vidéographique qui prend la forme d'un film documentaire montrant une enseignante qui, en interaction avec ses élèves de l'ordre d'enseignement secondaire, vit son enseignement comme un travail de création. Il souligne ensuite sa portée synthétique de même que sa contribution singulière aux pratiques analytiques créatives (Richardson, 2000). La production vidéo apporte, de façon synthétique et en écho à la version discursive de la thèse, une réponse à l'objectif de recherche qui est de comprendre et de représenter une pratique d'enseignement des arts visuels et médiatiques comprise comme un travail de création[83].

---

[83] Le lecteur est invité à visionner la version vidéographique du modèle via l'adresse suivante : http://www.archipel.uqam.ca

5.1.1 Les composantes du modèle vidéographique

Le film documentaire a été tourné sans scénario préalable. C'est au moment du montage que les séquences pertinentes ont été identifiées et mises en relation et que le texte accompagnant ces séquences a été développé. Néanmoins, il a tout de même été possible de pressentir en cours de modélisation des séquences qui seraient essentielles au propos du documentaire. La modélisation systémique est une forme de construction qui implique de composer avec diverses données jusqu'à ce qu'émerge un principe organisateur, une forme de synthèse. La structure du modèle discursif s'est révélée vers la fin du travail de modélisation alors que la plupart des séquences vidéographiques avaient été tournées. En accord avec la modélisation systémique, le chemin s'est fait en marchant. Semblablement, le film documentaire a procédé à l'organisation des séquences en faisant écho au modèle discursif.

C'est dire que pendant mon parcours doctoral, j'ai collecté différentes traces de ma démarche d'enseignante sans présager, à priori, lesquelles me mèneraient quelque part. Je souhaitais documenter les étapes des projets, les différents moments d'une année scolaire, etc., tout en ignorant ce qui allait réellement servir au montage. Intuitivement, je captais les images qui me touchaient, celles où les élèves étaient plongés dans leur travail, celles où les couleurs, les textures, les matériaux m'interpelaient. Je tentais de saisir les moments où je sentais qu'un je-ne-sais-quoi advenait dans la classe, sans trop savoir exactement de quoi il s'agissait ni sans savoir à quelle fin précise ces images serviraient. J'ai filmé mes élèves à leur arrivée et à leur départ, pendant qu'ils cherchaient des idées, qu'ils réalisaient des exercices, qu'ils créaient, qu'ils échangeaient ensemble ou avec moi, etc. Je filmais lorsque j'étais seule dans la classe, documentant les projets en l'absence de leurs auteurs. Je filmais l'atelier désert, tentant de saisir les traces laissées par le passage des élèves. Je me filmais pendant que je réorganisais l'atelier, pendant que j'évaluais les travaux, pendant que je préparais un cours, etc. Par ailleurs, consciente que mon enseignement

ne se passait pas qu'entre les murs de ma classe, j'ai filmé plusieurs plans extérieurs à l'école.

Les visionnements répétés de ces captations et le montage de capsules vidéo portant sur les grands thèmes émergeants de cet ensemble ont permis de sédimenter le modèle pour finalement en poser cette représentation.

5.1.2 Les articulations principales du modèle

Cette production vidéo ne cherche pas à rendre l'entièreté de la thèse, mais plutôt de dépeindre les couleurs, de dessiner les principaux traits d'un enseignement vécu comme un travail de création. Alors que la version discursive développe les idées principales, la version vidéo les évoque et les survole, enrichie par les images en mouvement traduisant l'atmosphère d'une classe d'art vécue comme lieu de création tant pour l'enseignante que pour les élèves. Les trois grands principes développés dans la version discursive de la thèse sont présentés en trois tableaux posés au mur d'un atelier d'artiste. Ces trois tableaux permettent de structurer la narration et participent en outre à évoquer les liens entre l'enseignement et la création. Le film invite le spectateur à s'imprégner d'ambiances, d'espaces, des moments d'un enseignement vécu comme un travail de création.

5.1.3 La portée synthétique de la version vidéographique du modèle

Une création vidéo est une forme privilégiée pour transmettre une pratique d'enseignement. Cette forme synthétique interpellera certes les étudiants en enseignement des arts et les enseignants en formation continue. Elle constitue une introduction à cette étude en posant ses idées générales. Elle invite les auditeurs intéressés à approfondir les questions qui y sont présentées à parcourir la version écrite de la thèse où elles sont développées davantage.

5.1.4 Le modèle vidéographique et les pratiques analytiques créatives

Tel que mentionné au chapitre méthodologique (chap. 3, sect. 3.5.3, p. 56) la vidéo a permis de mener différentes opérations de recherche : la collecte de données, de même que leur analyse et leur synthèse. Elle participe également, par ce film documentaire, à transmettre les résultats de cette recherche. Ainsi, le montage vidéo associé à la présente étude s'associe aux modes de la recherche création et s'inscrit en filiation avec les pratiques analytiques créatives (Richardson, 2000).

CONCLUSION

La présente recherche propose des pistes susceptibles de participer à l'harmonisation de la double identité de l'enseignant en arts, et l'incite à découvrir, dans son travail d'enseignement, une voie de réalisation personnelle. Elle cherche à comprendre et à formuler de nouveaux modes de pratique en enseignement des arts, et à favoriser ainsi la récurrence de situations optimales où l'enseignant éprouve le bonheur de vivre son enseignement comme un travail de création.

Pour ce faire, j'ai investigué ma pratique de l'enseignement des arts au niveau secondaire. J'ai cherché, de l'intérieur, les paramètres, les modes de fonctionnement, les stratégies, les tactiques, les actions, les théories, les croyances, les attitudes et les valeurs participant à cette réalité. Au sortir de cette recherche, je constate que s'il apparait parfois difficile, en enseignement, d'appliquer la théorie à la pratique; il semble possible toutefois de féconder la théorie par la pratique[84]. L'essentiel du propos s'est révélé, non sous la forme d'une énumération simplificatrice dans laquelle il aurait été risqué de perdre l'essentiel, mais autour de trois principes organisateurs, complexes mais intelligibles qui dynamisent un enseignement vécu comme un travail de création. Cette dynamique se résume en trois tableaux, trois tissages, trois principes essentiels : « relation », « respiration », « création conjuguée ».

Les trois principes posant les résultats de cette recherche représentent une dynamique d'ensemble et suggèrent des pistes d'action permettant de circuler sereinement dans la complexité du monde éducatif; ils dévoilent des espaces que chacun peut découvrir tout en choisissant son propre itinéraire; ils permettent de se mouvoir dans le flou et

---

[84] Formulation inspirée de Findeli et Bousbaci (2005).

l'incertitude tout en y prenant plaisir, sachant qu'ainsi le travail d'enseignement résonne enfin avec le travail de création.

Le premier principe, le principe de relation, montre qu'en développant une relation de confiance avec ses élèves, l'enseignant-artiste prépare un terreau fertile et propice à son enseignement. Il pose ainsi la toile de fond essentielle à un enseignement vécu comme un travail de création en donnant à celui-ci une dimension humaine fondamentale.

Le deuxième principe, le principe de respiration, montre qu'en laissant le monde extérieur entrer et interagir dans l'environnement de la classe, le travail de l'enseignant-artiste profite d'allers-retours entre différentes formes d'intériorité et d'extériorité qui participent à vitaliser et à régénérer l'enseignement en ouvrant la classe à la vie et à la création.

Enfin, le troisième principe, le principe de création conjuguée, montre que la richesse du travail de l'enseignant-artiste réside dans la rencontre de l'autre. Cet enseignant est « explorateur de l'humanité » (Pitcher, 1997). La différence, la complexité de chacun apparaissent non comme des aspérités à aplanir, mais comme des richesses qu'il n'a de cesse de découvrir, car en rencontrant chacun de ses élèves et en l'accompagnant dans sa création, il est co-créateur de l'autre, et de lui-même.

Ces trois principes s'interpénètrent, ils dialoguent entre eux, chacun permettant la présence de l'autre et la renforçant. Ils contribuent, ensemble, à faire d'un enseignement des arts un travail de création. Chacun des principes participe, à sa façon et en interaction avec les autres à la finalité de ce grand système, c'est-à-dire à l'actualisation des personnes.

La production d'une thèse-intervention combinant la présente section discursive et sa version vidéographique constituent les résultats de cette recherche.

Portée de la recherche

Ce modèle de pratique a une portée didactique car il permettra d'inciter les étudiants en enseignement des arts à transposer leurs schèmes de création artistique dans la pratique pédagogique. Il a aussi une portée sociale parce qu'il contribuera à former des enseignants plus heureux dans la profession. Ces derniers s'y engageront de façon plus confiante et y persisteront. Par ailleurs, un enseignement vécu comme un travail de création est susceptible de transformer la société de demain en participant à la formation d'élèves actualisés.

L'importance accordée aux valeurs qui portent les actions et les décisions des enseignants constitue une autre portée de cette thèse. Si les actions et les jugements de l'enseignant sont toujours portés par ses valeurs, il serait fondamental que la formation initiale des enseignants les amène à se questionner sur celles-ci. Les enseignants peuvent être des modèles pour les jeunes (Erikson, 1972/1978) et les étudiants en formation des maîtres doivent se demander comment ils peuvent être une personne inspirante pour leurs élèves. Ce type de réflexion sur soi favoriserait le développement d'une identité professionnelle solide[85]. La formation des maîtres devrait tenir compte de cet aspect fondamental de la profession enseignante.

Une contribution importante de ce modèle est également de fournir des paramètres essentiels pour la gestion de classe. Le principe de relation soutient que l'enseignant voulant vivre son enseignement comme un travail de création doit donner de l'importance à sa relation avec ses élèves et il montre que cette relation facilite grandement la gestion de la classe. Plutôt que de donner des trucs ou des recettes

---

[85] Rappelons que le développement d'une identité professionnelle solide semble fondamental pour la conduite éducative de l'enseignant, notamment parce qu'elle est reliée à sa « volonté de se mesurer aux courants pédagogiques et à sa capacité d'innover dans sa pratique éducative » (Bonin, 2007, p. 5).

difficilement applicables aux problèmes complexes et variés qui tissent la réalité éducative, le principe de relation propose une orientation permettant de réduire les problèmes de gestion, notamment en nommant les valeurs essentielles à l'établissement d'une saine relation avec les élèves. Indirectement, elle convie les enseignants en art à développer de telles valeurs.

Par ailleurs, cette étude amène des pistes concrètes pour aborder la question de la motivation scolaire; le principe de relation y participe en proposant de considérer chaque élève en tant qu'être singulier, unique et non reproductible; le principe de respiration y participe en proposant de créer des ponts entre l'école et la vie; le principe de création conjuguée y participe en donnant accès à des projets de création favorisant la construction de l'être en tant qu'auteur de lui-même.

De plus, en posant l'enseignement des arts comme un travail de création, cette recherche participe à la professionnalisation des enseignants en offrant des savoirs issus de la pratique, des savoirs et savoir-faire tacites devenus savoirs explicites et transmissibles. Elle y participe également en proposant des voies pour la construction d'identités professionnelles fortes; les personnes qui se destinent à l'enseignement des arts et qui ont le sentiment de devoir faire le deuil de la création pourront trouver dans leur carrière un environnement social signifiant de même qu'une perspective évolutive et dynamique dans la profession. Par ailleurs, en proposant des principes supportés par des valeurs et croyances plutôt que par des règles, cette étude apporte aux enseignants des outils permettant d'affiner leur jugement en plus de défendre leur autonomie d'action. Elle permet, ultimement, de développer un nouveau type d' « habitus professionnel » (Perrenoud, 1994).

Enfin, cette recherche peut vraisemblablement nourrir la préparation à l'enseignement d'autres matières, car plusieurs particularités des principes développés sont transférables. Il serait éventuellement intéressant de voir comment des enseignants

d'autres disciplines pourront s'approprier les résultats de cette étude pour enrichir leur propre pratique.

Voilà des raisons permettant de croire que cette recherche pourra contribuer au renouvèlement des pratiques en enseignement des arts et à la formation des enseignants, en formation initiale ou en formation continue.

Limite de la recherche

Comme toute recherche, la présente étude a des limites. Tel que mentionné au début de cette étude, la principale apparait liée au fait que le modèle proposé n'embrasse pas toute la réalité de l'objet qu'il cherche à saisir. On le sait, un modèle n'est pas le réel. C'est une représentation du réel et la systémique demeure consciente que toute représentation ne demeure toujours que partielle. Cela étant dit, le modèle pourra tout de même inciter d'autres chercheurs à proposer d'autres représentations de l'enseignement comme travail de création ce qui atténuera la limite de la présente recherche.

Pistes de recherche ultérieures

L'écriture de cette thèse m'a fait prendre conscience que plusieurs sous-principes sont disséminés à l'intérieur des principes généraux. Ces sous-principes gagneraient à être dévoilés dans une étude ultérieure. Ils apparaitraient comme des petites injonctions concrètes à l'intention des enseignants. Une telle étude pourrait contribuer à enrichir la formation initiale ou à la formation continue des enseignants.

Par ricochet, cette recherche pose également la question suivante : l'éducation fait-elle partie de la grande famille des sciences ou de celle des arts ? Cette question invite à poursuivre des travaux montrant la part artistique de l'enseignement, qu'il s'agisse d'enseignement des arts ou d'enseignement d'autres matières scolaires.

Schön (1983/1994) a montré qu'au début du XX^{e} siècle, le prix à payer pour les métiers professionnels qui souhaitaient s'intégrer à l'université fut de se fondre, de gré ou de force, dans le moule rationaliste des sciences. Ainsi, pour faire partie de la grande famille universitaire, la formation des maîtres a dû épouser « l'épistémologie positiviste de la pratique faisant désormais partie intégrante de chaque fibre du tissu universitaire » (p. 62). Schön montre ainsi que ce qui débordait du moule positiviste était rejeté ou montré comme douteux parce qu'émotif ou poétique. La présente thèse est directement concernée par ce type de débordement : elle cherche à réhabiliter des façons de faire autrefois suspectées, écartées. Dans une entrevue accordée au *Devoir,* Fisher (2003) partage le même point de vue et soutient qu'un « certain rationalisme inventé lors de la Renaissance européenne a concouru à mettre en place un dispositif mental restrictif, puritain, "cartésien", qui impliquait le rejet de la sensibilité, de l'imagination, de la subjectivité, très éloigné de ce qui caractérise l'art aujourd'hui » (Fisher, 2003, p. 2). Aujourd'hui, certains chercheurs en sciences pures questionnent eux-mêmes « le réalisme et le rationalisme classiques et imposent les valeurs de l'imagination scientifique pour relever les défis de la complexité, de l'indétermination, des logiques floues, des discontinuités, etc. » Selon Fisher (Fisher, 2003), ces questionnements actuels s'inscrivent dans un courant qu'il qualifie de « post-rationaliste ».

Malgré tout, la formation en éducation semble encore aujourd'hui grandement influencée par ce vieil héritage. Schön (1983/1994) souligne, à juste titre, que les professionnels, dont les enseignants, considèrent que leur formation ne les prépare pas vraiment à faire face à la nature changeante des situations rencontrées dans la pratique. Comment peuvent-ils faire face à la complexité et à la singularité, des phénomènes inhérents à la pratique? Les professionnels auraient tout à gagner à considérer la dimension créative de leur travail et à développer des compétences artistiques pour y faire face plutôt que d'essayer, d'une part, de faire entrer leur

pratique dans des moules rationalistes qui ne peuvent la contenir entièrement, et d'autre part de mettre de côté des composantes précieuses permettant de comprendre leur action et d'agir plus efficacement. Une dimension artistique est indispensable pour appréhender la complexité de l'expérience humaine. Ainsi, les problèmes qui se posent dans les « basses terres » de la pratique sont, selon Schön (1983/1994), ceux qui préoccupent le plus le genre humain et ils ne peuvent se résoudre avec la seule rigueur d'un savoir professionnel. L'art reconnait ces aléas et les considère comme des composantes de la pratique.

De son côté, Mialaret (1964) soutient que l'éducation est du domaine de l'art.

> L'art de créer les conditions favorables à cette action profonde susceptible d'orienter l'évolution d'un sujet, l'art de manier certaines techniques d'action, l'art de mener vers des objectifs déterminés ceux dont on a la charge. (p. 4)

Pour Jacquard (2006), « l'éducation est semblable à un art; elle est une création perpétuelle qui progresse en provoquant des rencontres toujours nouvelles » (p. 163). Enfin, pour Marpeau (2013) la création n'est rien de moins que « la condition de l'advenir d'un sujet humain, se créant à la fois comme sujet individué auteur de ses délibérations et des choix engageant son existence, et comme sujet social, capable de se vivre comme un parmi les autres » (p. 12). Selon cet auteur, la création ne constitue donc pas une « option » pour l'enseignement, elle n'est pas « à la marge du processus éducatif, elle en constitue le noyau et la problématique centrale » (p. 12).

Il est grand temps que l'art prenne la place qui lui revient dans l'éducation. Les principes ayant fait l'objet de la présente recherche peuvent servir de repères pour les praticiens dont la compétence relève en grande partie de leur faculté de converser avec chaque situation rencontrée en classe. Les enseignants en arts sont avantagés par leur formation artistique et ils peuvent transposer leurs schèmes de création artistique dans leur pratique enseignante. Grâce à leur double formation, leur carrière consistera, s'ils le souhaitent, non pas à abandonner la création, mais à vivre leur enseignement

comme tout enseignement des arts gagne à être vécu, c'est-à-dire comme un travail de création.

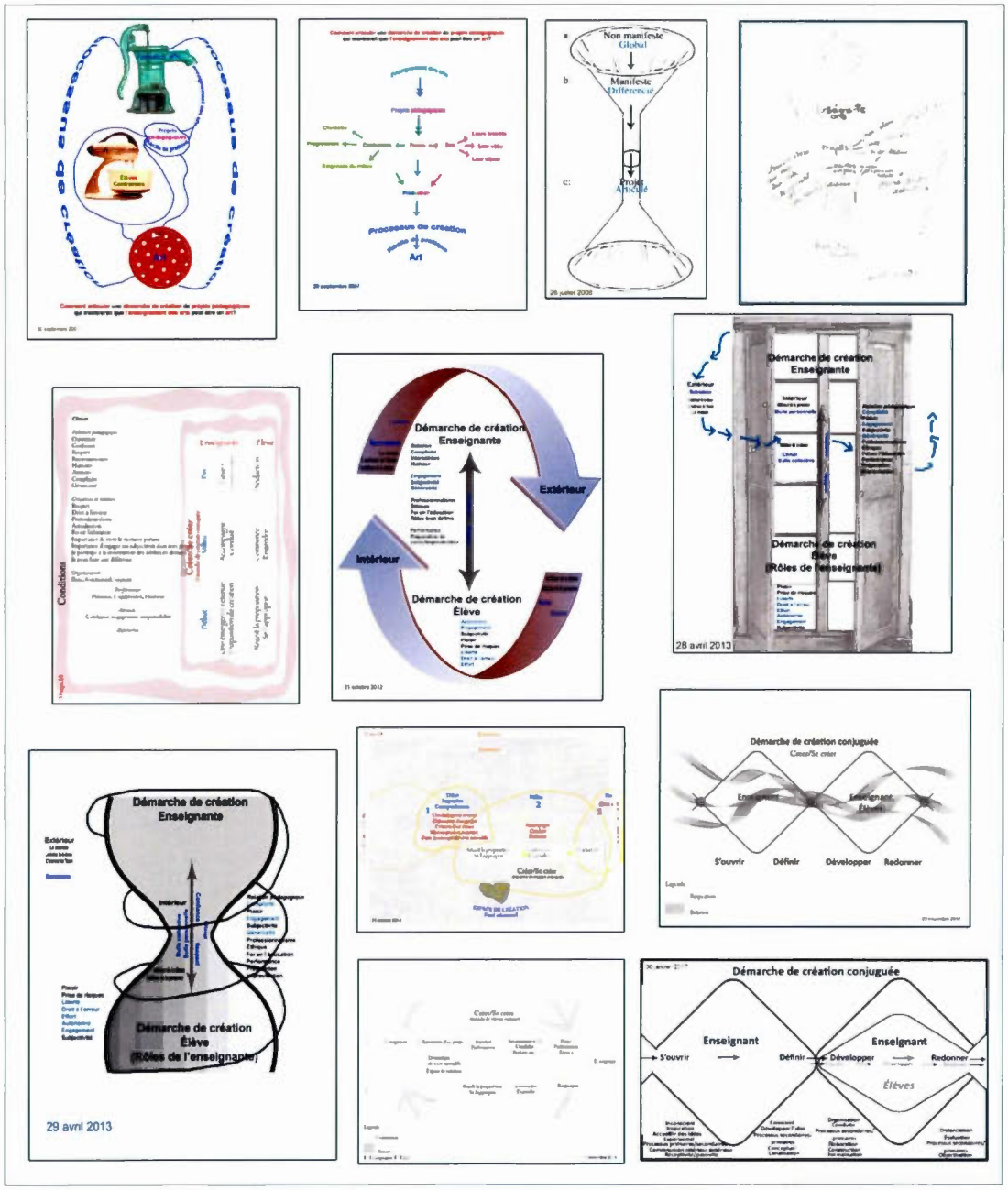
En présentant l'enseignement des arts comme un travail de création, cette étude appuie l'idée qu'il n'existe pas de savoir-faire miraculeux qu'il suffirait de mettre en œuvre mécaniquement devant chaque situation jugée identique. Dans la réalité éducative, la certitude dialogue sans cesse avec l'incertitude. L'incertitude est, selon Bourgeault (1999), la « source d'un élan qui place l'humanité [...] sous le signe de l'ouverture, de l'accueil des renouvèlements » (p. 12). Comme le discours pédagogique dominant exprime encore souvent un « esprit géométrique » (Gauthier, 1993) qui ne cadre pas avec la réalité de la classe, il est urgent de « réviser nos théories et idées, plutôt que de faire entrer au forceps le fait nouveau dans la théorie incapable de vraiment l'accueillir » (Morin, 2000, p. 31). Certes, un climat psychologique sain et la planification rigoureuse de projets permettent de réduire les incertitudes, mais il serait illusoire de croire qu'il est possible, ni même souhaitable, de toutes les faire disparaitre. Une fois les plus grandes incertitudes aplanies, la présente recherche propose d'apprivoiser les petites plutôt que de tenter de les combattre. S'ouvrir à l'incertitude et au hasard, c'est s'ouvrir à l'évènement et à la rencontre de l'autre. C'est convoquer son intuition, son jugement, sa subjectivité pour transformer le chaos en formes créatives et signifiantes. C'est comprendre son enseignement comme un travail de création.

Bien avant le début de l'aventure que fut cette étude, mon expérience concrète de l'enseignement des arts rejoignait intuitivement la proposition des auteurs qui avaient posé que l'enseignement des arts puisse être, en lui-même, un travail de création. En tant que personne d'action, j'avais le sentiment de connaitre quelque chose d'essentiel qui ne m'avait pas été transmis par ma formation, mais par la pratique. J'ai ressenti le besoin de le transmettre, mais pour ce faire, je devais d'abord le comprendre moi-même. J'ai voulu saisir mon expérience de ce phénomène et

formuler un modèle de pratique susceptible de favoriser la récurrence de ces situations où j'avais cette merveilleuse impression que mon enseignement était un travail de création. J'ai souhaité relier la pratique à la théorie en réfléchissant sur les actions que j'accomplissais dans mon enseignement, mon but étant de transformer ce savoir implicite en proposition explicite possiblement transférable dans d'autres pratiques. Cette étude propose ainsi d'aborder l'enseignement des arts non plus comme une tâche répétitive qui bannirait l'inattendu, la surprise, les aléas, mais comme un travail de création qui accueillerait ces éléments comme des atouts servant à transformer le milieu et les acteurs. Cette perspective pédagogique apparait ainsi comme un mode de création pour les enseignants la mettant en œuvre, comme un accès à la création pour les élèves des cours d'art et comme un lieu d'actualisation de soi. L'enseignant-artiste est un enseignant, empreint de son identité d'artiste. Il est riche de son expérience artistique car il constate, tous les jours, qu'enseigner est un art, un travail de création.

APPENDICE A

EXEMPLES DE SCHÉMAS TRANSITOIRES



APPENDICE B

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (sujet mineur)

« Un modèle d'enseignement des arts visuels et médiatiques compris comme un travail de création »

IDENTIFICATION
Chercheur responsable du projet : Maryse Gagné
Programme d'enseignement : Doctorat en études et pratiques des arts (3761)
Adresse courriel : gagne.maryse@uqam.ca
Téléphone : 514-596-4128

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION
Votre enfant est invité à prendre part à ce projet visant à comprendre et représenter comment se vit une pratique de l'enseignement des arts visuels et médiatiques lorsqu'elle est vécue comme un travail de création. Ce projet vise à saisir ces pratiques pour en poser le modèle.
Ce projet est réalisé dans le cadre d'une thèse de doctorat sous la direction de M. Pierre Gosselin, directeur du programme de doctorat en études et pratiques des arts de l'UQAM et professeur à l'École des Arts Visuels et Médiatiques (ÉAVM). Il peut être joint au (514) 987-3000, poste 7613 ou par courriel à l'adresse : gosselin.pierre@uqam.ca
La recherche est conduite par le professeur d'arts plastiques et médiatiques de votre enfant.
La direction de l'école de votre enfant a donné son accord à ce projet.
La contribution de votre enfant favorisera l'avancement des connaissances dans le domaine de l'enseignement des arts visuels.

PROCÉDURE(S)
Avec votre autorisation et l'accord de votre enfant, nous comptons filmer et photographier votre enfant pendant son travail en atelier d'arts plastiques et médiatiques et dans ses interactions avec son professeur et avec les autres élèves. Cette période de captation aura lieu pendant l'année scolaire 2013-2014.

AVANTAGES ET RISQUES D'INCONFORT
Il n'y a pas de risque associé à la participation de votre enfant à ce projet. Les activités proposées à votre enfant sont similaires à celles qu'il rencontre dans une journée de classe ordinaire. Néanmoins, soyez assuré que le responsable du projet demeurera attentif à toute manifestation d'inconfort chez votre enfant durant sa participation.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Le nom de chaque participant à la recherche ne sera jamais dévoilé. Un pseudonyme sera attribué. Seul le chercheur principal aura la liste des participants et des pseudonymes. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Les noms et les renseignements personnels des participants ne seront publiés d'aucune façon. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Par contre, l'équipe de recherche pourra utiliser des documents (photos, vidéos, bandes sonores) permettant l'identification de l'enfant dans l'élaboration de rapport de projet, de publications, de production vidéo et de la thèse du chercheur, et ceci, sur support papier et numérique.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

La participation de votre enfant à ce projet est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à ce que votre enfant participe à cette recherche, il demeure entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à sa participation en tout temps sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant du projet en tout temps.
Pour les enfants qui ne participeront pas au projet, sa participation au cours demeure la même, il sera seulement exclu des captations photographiques et vidéographiques.
Votre accord à participer implique également que vous acceptez que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant d'identifier votre enfant ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part et de l'accord de votre enfant.

COMPENSATION

Votre enfant ne sera pas compensé directement. Un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS ?

Vous pouvez contacter le responsable du projet au numéro (514) 596-4128 pour des questions additionnelles sur le projet, ou par courriel à l'adresse suivante : gagnemar@csdm.qc.ca. Vous pouvez également discuter avec le directeur de recherche, M. Pierre Gosselin, des conditions dans lesquelles se déroulera la participation de votre enfant et de ses droits en tant que participant de recherche.
Le projet auquel votre enfant participera a été approuvé au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains par le comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité institutionnel d'éthique de la recherche, Joseph Josy Lévy, au numéro (514) 987-3000 # 4483. Il peut être également joint au secrétariat du Comité au numéro (514) 987-3000 # 7753.

REMERCIEMENTS

Votre collaboration et celle de votre enfant sont essentielles à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

AUTORISATION PARENTALE

En tant que parent ou tuteur légal de , je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante, et que j'ai disposé de suffisamment de temps pour discuter avec mon enfant de la nature et des implications de sa participation. Je comprends que sa participation à cette recherche est totalement volontaire et qu'il peut y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il lui suffit d'en informer son professeur d'arts plastiques et médiatiques. Je peux également décider, pour des motifs que je n'ai pas à justifier, de retirer mon enfant du projet.

J'accepte que mon enfant soit photographié et/ou filmé en classe :
Oui ❍ Non ❍

J'accepte que des photos et/ou des extraits vidéo où apparaît mon enfant soient diffusés pour fins de recherche et d'enseignement :
Oui ❍ Non ❍

J'autorise la chercheure à utiliser les travaux artistiques réalisés par mon enfant dans le contexte de ce projet pour fins de recherche, de diffusion et d'enseignement :
Oui ❍ Non ❍

J'autorise à déposer ces différents types de documents (photos, vidéos, bandes sonores) sur le réseau Internet :
Oui ❍ Non ❍

Je suis conscient que ces documents pourront permettre l'identification de mon enfant :
Oui ❍ Non ❍

Signature de l'enfant : Date :

Signature du parent : Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Signature du responsable du projet : Date :

Veuillez conserver le premier exemplaire de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche et remettre le second à l'équipe de recherche (enseignante).

APPENDICE C

DEMANDE D'APPROBATION ÉTHIQUE

UQÀM **Faculté des arts**
Université du Québec à Montréal

Unité de programmes de cycles supérieurs en études et pratiques des arts

Le 31 mai 2011

Madame Marise Gagné
7348, rue Berri
Montréal (Québec) H2R 2G5

Objet : Demande d'approbation éthique

Madame,

Le 2 mai dernier, le Comité local d'éthique de la recherche avec des êtres humains du Doctorat en études et pratiques des arts de l'UQAM a pris connaissance de votre demande d'approbation éthique du projet intitulé *Modèle d'un enseignement des arts visuels et médiatiques compris comme un travail de création*. Suite aux discussions, le comité recommande l'approbation de votre projet au plan éthique et émet le certificat ci-joint.

Votre protocole de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le *Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains et l'UQAM* (1999) et *l'Énoncé de politique des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains* (1998).

La présente approbation est valide jusqu'à la fin de votre projet de recherche. Toutefois, toute modification des aspects éthiques de votre projet devra être portée à l'attention du Comité local d'éthique de la recherche avec des êtres humains du Doctorat en études et pratiques des arts de l'UQAM.

En vous remerciant de votre collaboration, je vous adresse, Madame, mes salutations cordiales.

Pierre Gosselin
Directeur
Doctorat en études et pratiques des arts

PG/dl

p. j. Certificat d'éthique

Case postale 8888, Succursale Centre-ville
Montréal (Québec) H3C 3P8 CANADA
Téléphone : 514 987 1007
www.unites.uqam.ca/doctorat_arts

APPENDICE D

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

DEPA11-04

Le Comité local d'éthique de la recherche avec des êtres humains du Doctorat en études et pratiques des arts de l'UQAM a examiné le projet de recherche suivant :

Responsable du projet : Marise Gagné
Programme d'études : Doctorat en études et pratiques des arts
Titre du projet : *Modèle d'un enseignement des arts visuels et médiatiques compris comme un travail de création*
Superviseur principal : Pierre Gosselin

Ce protocole de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le *Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM* (1999) et *l'Énoncé de politique des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains* (1998).

Membres du comité :
Yves Jubinville, professeur à l'École supérieure de théâtre de l'UQAM;
Patrice Loubier, professeur au Département d'histoire de l'art de l'UQAM;
Andrée Martin, professeure au Département de danse de l'UQAM

Date de la réunion : 2 mai 2011
Date d'émission du certificat : 31 mai 2011

Le présent certificat est valide jusqu'à la fin des études doctorales du responsable de projet sous réserve que les conditions énoncées dans le protocole demeurent inchangées.

Pierre Gosselin
Directeur
Doctorat en études et pratiques des arts

RÉFÉRENCES

Abraham, A. (1982). *Le monde intérieur des enseignants*. Paris : Érès.

Abraham, A. (1984). L'univers professionnel de l'enseignant : Un labyrinthe bien organisé. Dans A. Abraham (dir.), *L'enseignant est une personne* (p. 20-26). Paris : ESF.

Accompagner. (2016). Dans *Le Petit Robert de la langue française*. Accessible à l'adresse http://pr.bvdep.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/robert.asp

Anadòn, M. (2004). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche éducation au Québec. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (p. 19-36). Sherbrooke, QC : CRP.

Angers, P. et Bouchard, C. (1986). *L'activité éducative, une théorie, une pratique : Le développement de la personne.* Montréal : Bellarmin.

Angers, P. et Bouchard, C. (1990). *L'activité éducative, une théorie, une pratique : Le jugement, les valeurs et l'action*. Montréal : Bellarmin.

Anzieu, D. (1981). *Le corps de l'œuvre.* Paris : Gallimard.

Archambault, J. et Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe* (2e éd.). Montréal : Chenelière Éducation.

Archambault, J. et Paillé, P. (1996, automne). La recherche qualitative dans le domaine de la santé. *Recherches qualitatives,* (15), 180-194.

Ardoino, J. (2000). De l'accompagnement en tant que paradigme. *Pratiques de formation/Analyses, 40*, 141-178.

Ardoino, J. (2002). Autorité. Dans J. Barus-Michel et E. Enriquez (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie* (p. 61-64). Paris : Érès.

Argyris, C. (1993). *Knowledge for Action : A guide to overcoming barriers to organizational change*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Aspy, D. N. et Roebuck, F. N. (1974). *Research summary : Effect of training in interpersonal skills* (rapport N° 4). Consulté par le site Web du U.S. Department of Education : http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED106733.pdf

Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs : Disciplines et plaisir d'apprendre* (2e éd.). Paris : ESF.

Autès, M. (2013). *Les paradoxes du travail social.* Paris : Dunod.

Avenier, M.-J. (2000). Co-construire des connaissances sur la confiance, l'accompagnement, et la cognition collective. Dans M.-J. Avenier (dir.), *Ingénierie des pratiques collectives* (p. 17-26). Paris : L'Harmattan.

Barret, G. (1989). *Essai sur la pédagogie de la situation en expression dramatique et en éducation* (2e éd., revue et augm.). Outremont, QC : Recherche en expression.

Barret, G. (2007, septembre-octobre). Gisèle Barret et la pédagogie de la situation [transcription]. *Vie pédagogique*, (144). Consulté à l'adresse http://collections.banq.qc.ca /ark:/52327/bs1839273

Beaubois, V. (2015). Ethnographies du design : Vers une diagrammatisation de la conception. *Techniques & Culture, 64*(2), 48-63.

Benveniste, E. (1981). *Le vocabulaire des institutions indo-européennes* (vol. 2). Paris : Minuit.

Berger, G. et Brunswic, É. (1981). *L'éducateur et l'approche systémique.* Paris : Presses Universitaires de France.

Bertalanffy, L. von. (1993). *Théorie générale des systèmes* (J.-B. Chabrol, trad., nouv. éd.). Paris : Dunod. (Original publié en 1968)

Bertrand, P. (1985). *L'artiste.* Montréal : L'Hexagone.

Bertrand, Y. (1999). Expérience et éducation. Dans J. Houssaye (dir.), *Éducation et Philosophie : Approches contemporaines* (p. 49-62). Paris : ESF.

Blanc, J. et Jaillet, F. (2011). *Dans l'atelier des artistes.* Issy-Les-Moulineaux, France : Beaux-Arts.

Blanchet, A. et Trognon, A. (2008). *La psychologie des groupes* (2e éd.). Paris : Armand Colin.

Bokova, I. (2014). Repenser l'humanisme au 21e siècle. *International Review of Education*, *60*(3), 307-310. doi : 10.1007/s11159-014-9403-7

Bolster, A. (1983). Toward a more effective model of research on teaching. *Harvard Education Review*, *53*(3), 294-308.

Bonin, H. (2007*). La conciliation de composantes identitaires chez des enseignants en arts plastiques au secondaire* (thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal.

Borderie, J. et Michinov, N. (2014, août). *Identifying social forms of flow in multi-user videogames. Multi.player 2 : Compete - Cooperate – Communicate.* Conférence présentée à International conference on the social aspects of digital gaming, Münster, Allemagne.

Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience.* Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Bourgeault, G. (1999). *Éloge de l'incertitude.* Boucherville, QC : Bellarmin.

Bourriaud, N. (1998). *Esthétique relationnelle.* Dijon, France : Les Presses du réel.

Boutin, G. (1991). Influence de la psychologie humaniste sur l'éducation. Dans R. Féger (dir.), *Pédagogie et thérapie : Convergence des chemins* (p. 75-87). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Boutinet, J.-P. (1990). *Anthropologie du projet.* Paris : Presses Universitaires de France.

Boutinet, J.-P. (2004). *Psychologie des conduites à projet* (4e éd., revue et augm.). Consulté à l'adresse http://www.cairn.info.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/psychologie-des-conduites-a-projet--9782130543176.htm

Boutinet, J.-P. (2014). *Psychologie des conduites à projet* (6e éd., revue et augm.). Consulté à l'adresse http://www.cairn.info.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/feuilleter.php?ID_ARTICLE=PUF_BOUTI_2014_01_0126

Brief, J.-C. et Morin, J. (1995). *L'autonomie humaine : Une victoire sur l'organisme.* Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Brown, T. (2014). *L'esprit design : Comment le design thinking change l'entreprise et la stratégie* (L. Nicolaieff, trad.). Londres : Pearson. (Original publié en 2009)

Burden, P. R. (1995). *Classroom management and discipline : Methods to facilitate cooperation and instruction.* New York : Longman.

Calderhead, J. (1987). *Exploring teachers' thinking.* Londres : Cassel Educational.

Caouette, C. (1997). *Éduquer, pour la vie !* Montréal : Écosociété.

Casanova, R. et Pesce, S. (2011). *Pédagogues de l'extrême : L'éducabilité à l'épreuve du réel.* Paris : ESF.

Charles, D. (2017). Performance, art. Dans *Universalis éducation.* Consulté à l'adresse http://www.universalis-edu.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/encyclopedie/performance-art/

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné.* Grenoble : La Pensée sauvage.

Citterio, R. (1993). *Action culturelle et pratiques artistiques.* Paris : Hachette.

Claes, M. (1983). *L'expérience adolescente.* Bruxelles, Belgique : Pierre Mardaga.

Clark, C. et Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. Dans M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (3e éd., p. 255-296). New York : Macmillan.

Clark, C. M. et Lampert, M. (1986). Quel savoir sur l'enseignement pourrait être utile aux maîtres ? : Quelques réflexions inspirées des recherches sur les aspects cognitifs des processus d'enseignement. Dans M. Crahay et D. Lafontaine (dir.), *L'art et la science de l'enseignement : Hommage à Gilbert De Landsheere* (p. 185-198). Liège, Belgique : Labor.

Conseil supérieur de l'éducation. (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante.* Sainte-Foy, QC : Le Conseil.

Cottraux, J. (2010). *À chacun sa créativité : Einstein, Mozart, Picasso... et nous.* Paris : Odile Jacob.

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, MA.

Craig, P. E. (1988). *La méthode heuristique : Une approche passionnée de la recherche en science humaine* (A. Haramein, trad., chapitre de thèse doctorale). Boston University graduate school of education, MA. (Original publié en 1978)

Créativité. (sans date). *Dictionnaires de français Larousse*. Consulté à l'adresse http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/créativité/20301#To0xmoy1eh5gzL7s.99

Csikszentmihalyi, M. (2004). *Vivre : La psychologie du bonheur* (L. Bouffard, trad.). Paris : Robert Laffont. (Original publié en 1990)

Csikszentmihalyi, M. (2006). *La créativité : Psychologie de la découverte et de l'invention* (C.-C. Farny, trad.). Paris : Robert Laffont. (Original publié en 1996)

Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S. et Nakamura, J. (2005). Flow. Dans J. Andrew et C. Dweck (dir.), *Handbook of competence and motivation* (p. 598- 608). New York : Guilford.

Damasio, A.-R. (1995). *L'erreur de Descartes : La raison des émotions.* Paris : Odile Jacob.

Davelay, M. (2004). *Donner du sens à l'école.* Paris : ESF.

De Monticelli, R. (2000). *L'avenir de la phénoménologie : Méditations sur la connaissance personnelle.* Paris : Aubier.

Decroly, O. (1908, mars). Le programme d'une école dans la vie. *L'École nationale*, (7), 323-325.

Delaunay, A. (sans date). Soi (psychologie). Dans *Encyclopædia Universalis*. Consulté à l'adresse http://www.universalis.fr/encyclopedie/soi-psychologie/

Desaulniers, F. et Jutras, F. (2012). *L'Éthique professionnelle en enseignement.* Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Design Council. (2005). *Eleven lessons : Managing design in eleven global companies* [rapport de recherche]. Consulté à l'adresse http://www.designcouncil.org.uk/sites/default/files/asset/document/ElevenLessons_DeskResearchReport_0.pdf

Detienne, M. et Vernant, J.-P. (1974). *Les ruses de l'intelligence : La mètis des Grecs.* Paris : Flammarion.

Devine, J. et Cohen, J. (2007). *Making your school safe : Strategies to protect children and promote learning*. New York : Teachers College Press.

Dewey, J. (1897, janvier). My pedagogic creed. *School Journal*, (54), 77-80.

Dewey, J. (1967). *Logique, la théorie de l'enquête* (G. Deladalle, trad.). Paris : Presses Universitaires de France.

Dictionnaire de français Larousse. (2017). Paris : Larousse.

Doyle, W. (1986). Classroom and management. Dans M. C. Wittrock (dir.), *Handbook on research on teaching* (3e éd., p. 392-431). New York : Macmillan.

Duchesne, C. et Savoie-Zajc, L. (2005). L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire : Une démarche inductive de théorisation. *Recherches qualitatives*, *25*(2), 69-95. Consulté à l'adresse http://camri.uqam.ca/moodle /moodledata/8/moddata/forum/14/53/duchesne-savoie.pdf

Duplessis, P. (2008). Le triangle didactique (schéma) : Les trois dimensions de la recherche dimensions de la recherche didactique. Consulté à l'adresse http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/outils/le-triangle-didactique-schema

Dupont, P. (1982). *La dynamique de la classe*. Paris : Presses Universitaires de France.

Durand, D. (2006). *La systémique* (10e éd., revue et augm.). Paris : Presses Universitaires de France.

Duval, H. (2011). *Construction identitaire d'enseignantes de la danse en milieu scolaire : Sphères de négociations, tensions et stratégies identitaires* (thèse de doctorat, Université de Montréal). Consulté à l'adresse https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4993

Eisner, E. W. (1989). Le professeur rêvé. *Vision*, *43*, 6-7.

Eisner, E. (2008). Art and knowledge. Dans J. Knowles et A. L. Cole (dir.), *Handbook of the arts in the qualitative research* (p. 3-12). Thousand Oaks, CA : Sage.

Emmer, E. T., Sanford, J. P., Evertson, C. M., Clements, B. S. et Martin, J. (1981). *The classroom management improvement study : An experiment in elementary school classrooms* (rapport N° 6050). Austin, TX : Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas.

Erikson, E. H. (1978). *Adolescence et crise : La quête de l'identité* (J. Nass et C. Louis-Combet, trad.). Paris : Flammarion. (Original publié en 1972)

Fabre, D. (2014). Introduction : Comprendre la création, entendre la fiction ? *Gradhiva, 2*(20), 4-21. Consulté à l'adresse https://www.cairn.info/revue-gradhiva-2014-2-page-4.htm

Féger, R. (dir.). (1991). *Pédagogie et thérapie : Convergence des chemins*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Findeli, A. et Bousbaci, R. (2005, mars). *L'éclipse de l'objet dans les théories du projet en design.* Conférence présentée au 6e colloque international et biennal de l'Académie européenne de design, Brême, Allemagne.

Fisher, H. (2003, 20 décembre). Un entretien avec Hervé Fisher - Science contre art : Une opposition caduque [transcription]. *Le Devoir.* Consulté à l'adresse http://www.ledevoir.com/societe/science-et-technologie/43307/un-entretien-avec-herve-fischer-science-contre-art-une-opposition-caduque

Flory, C. (1958, octobre). *La crise de l'enseignement dans la crise de civilisation : L'enseignement problème social. Congrès Semaines sociales de France.* Lyon, France : Chronique sociale de France.

Freinet, C. (1964, janvier). Les invariants pédagogiques : Code pratique d'école moderne. *Bibliothèque de l'école moderne*, (25), 25-26.

Freud, A. (1964). *Le moi et les mécanismes de défense* (A. Berman, trad.). Paris : Presses Universitaires de France. (Original publié en 1949)

Freud, S. (1967). *L'interprétation des rêves* (I. Meyerson, trad.). Paris : Presses Universitaires de France. (Original publié en 1900)

Fustier, P. (2000). *Le lien d'accompagnement, entre don et contre-don.* Paris : Dunod.

Gagné, M. (2002). *Les technologies de l'information et de la communication au service de la phase d'ouverture dans les classes d'arts plastiques au secondaire* (mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal.

Gaillot, B.-A. (2006, avril). *Évaluer dans le contexte des arts visuels : Vers une évaluation positive.* Conférence présentée au colloque État des lieux de l'Université du Québec à Montréal. Consulté à l'adresse http://gaillot.ba-artsplast.monsite-orange.fr/ladocimologieetapres/uqam-bag.pdf

Gaillot, B.-A. (2012). *Arts plastiques : Éléments d'une didactique critique* (6e éd., revue et augm.). Paris : Presses Universitaires de France.

Garneau, J. et Larivey, M. (1983). *L'autodéveloppement, psychothérapie dans la vie quotidienne* (2e éd., rév.). Montréal : L'Homme.

Gauthier, C. (1993). *Tranches de savoir : Essais sur la pédagogie, sa nature, son évolution et sa situation contemporaine.* Montréal : Logiques.

Gendlin, E. T. (1982). *Au centre de soi.* Montréal : Le Jour.

Gendlin, E. T. (1986). *Une théorie du changement de la personnalité* (F. Roussel, trad.). Montréal : Centre interdisciplinaire de Montréal. (Original publié en 1964)

Gingras-Audet, J.-M. (1979). Notes 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. Therien et C. Brouillet (dir.), *Imaginaire et créativité : Textes et documents, congrès 1983* (p. 139-148). Québec, QC : Association québécoise des professeurs de français.

Gingras-Audet, J.-M. (1986). Regards d'un créateur sur l'éducation. *Bulletin des Études Valéryennes*, *13*(41), 21-36.

Gohier, C. (1999). Mise en échec de la séduction. Dans C. Gauthier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et séduire* (p. 123-135). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université Laval.

Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle.* Paris : Robert Laffont.

Gordon, G. (1972). The identification and use of creative abilities in scientific organizations. Dans C. W. Taylor (dir.), *Climate for creativity* (p. 109-124). New York : Pergamon.

Gordon, T. (2005). *Enseignants efficaces*. Montréal : L'Homme.

Gosselin, P. (1990). Vers un modèle de modélisation. Dans *Les modèles en éducation. Actes du colloque Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française, Université du Québec à Montréal, 16 au 19 mai 1990* (p. 298-305). Montréal : Noir sur blanc.

Gosselin, P. (1993). *Un modèle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire*. Montréal : Université de Montréal, Les Publications de la faculté des Sciences de l'éducation.

Gosselin, P. (2000). De l'actualisation de l'enseignant en arts plastiques. Dans F. Gagnon-Bourget et F. Joyal (dir.), *L'enseignement des arts plastiques : Recherches, théories et pratiques* (p. 69-81). London, ON : Société canadienne pour l'éducation en arts (SCEA).

Gosselin, P. (2005). Pratique réflexive et démarche de création. Dans *Traces, vision, mémoire. Actes du congrès 2005 de l'Association québécoise des éducatrices et des éducateurs spécialisés en arts plastiques* (p. 49-57). Montréal : Association des éducateurs spécialisés en arts plastiques.

Gosselin, P. (2006). La recherche en pratique artistique : Spécificité et paramètres pour le développement de méthodologies. Dans P. Gosselin et É. Le Coguiec (dir.), *La recherche création : Pour une compréhension de la recherche en pratique artistique* (p. 21-31). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.

Gosselin, P. (2008). Des repères pour l'appréciation des effets de l'éducation artistique. Dans A. Seban (dir.), *Symposium européen et international de recherche : Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle. Actes du colloque organisé par le Centre Pompidou, 10, 11 et 12 janvier 2007, Paris* (p. 255-263). Paris : Centre Pompidou.

Gosselin, P., Murphy, S., St-Denis, E., Fortin, S., Trudelle, S. et Gagnon-Bourget, F. (2014). *Référentiel pour le développement et l'évaluation de la compétence à créer en arts visuels au collège et à l'université.* Consulté à l'adresse http://www.competenceacreer.uqam.ca

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. Consulté à l'adresse http://www.erudit.org/revue/rse/1998/v24/ n3/031976ar.pdf

Gouvernement du Québec. (1968). *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec* (M. Rioux, prés.). Québec, QC : Éditeur officiel du Québec.

Gouvernement du Québec. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle.* Québec, QC : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Guattari, F. (1992). *Chaosmose.* Paris : Galilée.

Guindon, J. (2001). *Vers l'autonomie psychique : De la naissance à la mort* (nouv. éd., revue et augm.). Montréal : Sciences et Culture.

Houdart, S. et Minato, C. (2009). *Kuma Kengo : Une monographie décalée.* Paris : Donner Lieu.

Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique.* Berne : Peter Lang.

Houssaye, J. (1992). *Les valeurs à l'école : L'éducation aux temps de la sécularisation.* Paris : Presses Universitaires de France.

Houssaye, J. (1996). *Autorité ou éducation ? Entre savoir et socialisation : Le sens de l'éducation.* Paris : ESF.

Houzel, D. (1997, mai). Peut-on parler d'attention inconsciente ? *Carnet Psy*, (27), 18-22. Consulté à l'adresse http://www.carnetpsy.com/article.php?id=1250

Imbert, F. (2004). *Enfants en souffrance, élèves en échec.* Paris : ESF.

Jacquard, A. (2006). *Mon utopie*. Paris : Stock.

Jean, M. (2000). Création, créativité, expression. Dans J. de la Noüe (dir.), *La création artistique à l'Université. Actes du colloque de la Commission de la recherche de l'Université Laval, 66e Congrès de l'ACFAS, 12 mai 1998, Québec* (p. 53-66). Montréal : Nota bene.

Joas, H. (1999). *La créativité de l'agir* (P. Rush, trad.). Paris : Cerf.

Jonnaert, P. (1997). La formation didactique des enseignants en questions. *Cahiers de la recherche en éducation, 4(2),* 163-184.

Jonnaert, P. (2003). *Action et compétence, situation et problématisation.* Montréal : Université du Québec à Montréal, Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement de l'éducation (CIRADE).

Jonnaert, P. et Vander Borght, C. (2009). *Créer des conditions d'apprentissage : Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Jung, C. G. (1938). *New paths in psychology.* Princeton, NJ : Princeton University Press.

Kagan, D. M. (1992, janvier). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist,* (27), 65-90.

Kant, E. (2004). *Réflexions sur l'éducation* (A. Philonenko, trad., nouv. éd.). Paris : Vrin. (Original publié en 1967)

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (p. 19-36). Sherbrooke, QC : CRP.

Kerlan, A. (2004). *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique.* Québec, QC : Presses de l'Université Laval.

Kerlan, A. (2007, janvier). L'art pour éduquer : La dimension esthétique dans le projet de formation postmoderne. *Education et sociétés,* (19), 83-97.

Kerlan, A. et Langar, S. (2015). *Cet art qui éduque.* Bruxelles, Belgique : Yapaka.be.

Kounin, J. S. (1976). *Discipline and group management in classrooms.* Huntington, NY : Krieger.

Kris, E. (1952). *Psychanalyse de l'art.* Paris : Presses Universitaires de France.

L'Écuyer, R. (1975). *La genèse du concept de soi.* Sherbrooke, QC : Naaman.

L'Écuyer, R. (2000). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : Méthode GPS et concept de soi.* Québec, QC : Presses de l'Université du Québec. Accessible à l'adresse http://ebookcentral.proquest.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/lib/uqam/reader.action?docID=3257422

Laberge, Y. (2010). Aux sources du pragmatisme américain, de l'interactionnisme symbolique et de la sémiotique : George H. Mead et Charles S. Peirce. *Laval théologique et philosophique*, *2*(66), 425-433. Consulté à l'adresse http://www.erudit.org/revue/ltp/2010/v66/n2/044849ar.html?vue=resume

Laborit, H. (1974). *La nouvelle grille.* Paris : Robert Laffont.

Lacaze, L. (2013, mars). L'interactionnisme symbolique de Blumer revisité. *Sociétés*, (121), 41-52.

Lagoutte, D. (2002). *Enseigner les arts visuels.* Paris : Hachette.

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, QC.

Le Breton, D. (2016). *L'interactionnisme symbolique* (4e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

Le Coguiec, É. (2012). *Pour une compréhension de la conception architecturale : Étude réflexive de la conception du projet M.N.12 et de ses références* (thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal). Consulté à l'adresse http://www.archipel.uqam.ca/5623/

Le Moigne, J.-L. (2006). *La théorie du système général : Théorie de la modélisation* (5e éd., revue et augm.). Consulté à l'adresse http://www.mcxapc.org/inserts /ouvrages/0609tsgtm.pdf

Le Nouveau Petit Robert de la langue française. (2009). Paris : Le Robert.

Le Petit Robert de la langue française. (2007). Paris : Le Robert.

Leclerc, G., Lefrançois, R., Dubé, M. et Hébert, R. (2003). Un instrument de mesure de l'actualisation de la personne à l'usage des praticiens. *Interactions, 7*(2), 21-46. Consulté à l'adresse https://www.usherbrooke.ca/psychologie /fileadmin/sites/psychologie/espace-etudiant/Revue_Interactions /Volume_7_no_2/V7N2_LECLERC_LEFRANCOIS_DUBE_HEBERT_p21-46.pdf

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation.* Montréal : Guérin.

Lemerise, S. (1980). *Analyse des relations entre le système d'enseignement et les arts plastiques appliquée à l'école secondaire dans la province de Québec* (thèse de doctorat inédite). École des hautes études en sciences sociales, Paris.

Lemonchois, M. (2003). *Pour une éducation esthétique : Discernement et formation de la sensibilité.* Paris : L'Harmattan.

Lhotelier, A. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation, un projet impossible ?* Paris : L'Harmattan.

M'Uzan, M. de. (1977). *De l'art à la mort : Itinéraire psychanalytique.* Paris : Gallimard.

Mace, M. A. et Ward, T. (2002, février). Modeling the creative process : A grounded theory analysis of creativity in the domain of art making. *Creativity Research Journal,* (14), 179-192.

Machado, A. (1973). *Champs de Castille.* Paris : Gallimard.

Marpeau, J. (2013). *Le processus de création dans le travail éducatif.* Toulouse, France : Érès.

Masciotra, D. (1998). *Modèle de méthode de théorisation-en-action du praticien chercheur : Méthodologie de la recherche théorique en éducation.* Montréal : Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement de l'éducation (CIRADE).

Maslow, A. (1972). *Vers une psychologie de l'être* (Mesrie-Hadesque, trad.). Paris : Fayard. (Original publié en 1968)

Maslow, A. (2013). *Devenir le meilleur de soi-même* (L. Nicolaieff, trad.). Paris : Eyrolles. (Original publié en 1954)

Meirieu, P. (1987). *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris : ESF.

Meirieu, P. (2009). *Lettre aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui.* Saint-Amand-Montrond, France : Rue du monde.

Meirieu, P. (2011). *Lettre à un jeune professeur* (2e éd.). Paris : ESF.

Meirieu, P. (2014, mars). Mais où est donc passé l'étonnement ? *Éducation Permanente,* (200). Consulté à l'adresse https://www.meirieu.com /ARTICLES/ETONNEMENT_EDUC_PERM.pdf

Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception.* Paris : Gallimard.

Mialaret, G. (1964). *Introduction à la pédagogie.* Paris : Presses Universitaires de France.

Miller, H. (1955). *Dimanche après la guerre* (G. Belmont, trad.). Paris : Du Chêne.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *L'appropriation locale de la réforme : Un défi à la mesure de l'école secondaire.* Québec, QC : Conseil supérieur de l'éducation.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante.* Québec, QC : Conseil supérieur de l'éducation.

Monbourquette, J. (2002). *De l'estime de soi à l'estime du Soi.* Montréal : Novalis.

Montandon, C. (2012). Engagement et réussite. Dans *« Réussir à l'école », certes, mais y réussir quoi...* (p. 205-217). Lyon, France : Chronique sociale.

Morandi, F. (2004). Pragmatisme et pratiques en éducation : Réflexion sur le principe d'action selon le pragmatisme de Pierce, James et Dewey. *Recherche et Éducations*, (6). Consulté à l'adresse http://rechercheseducations.revues.org/318

Morel, M. (2011). *Vivre la CréActivité : Réflexions sur l'éducation artistique en arts plastiques.* Côte Saint-Luc, QC : Peisaj.

Morin, E. (1992). *Science avec conscience.* Paris : Fayard.

Morin, E. (1994). *La complexité humaine.* Paris : Flammarion.

Morin, E. (1999). *La tête bien faite : Repenser la réforme, réformer la pensée.* Paris : Seuil.

Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur.* Paris : Seuil.

Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe* (2e éd.). Paris : Seuil.

Morin, E. et Le Moigne, J.-L. (1999). *L'intelligence de la complexité.* Paris : L'Harmattan.

Moustakas, C. (1968). *Individuality and encounter.* Cambridge, MA : Sage.

Moustakas, C. (1990). *Heuristic research, design, methodology and applications.* Newbury Park, CA : Sage.

Mucchielli, A. (dir.). (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (2e éd., revue et augm.). Paris : Armand Colin.

Mucchielli, R. (2000). *La dynamique des groupes* (19e éd.). Issy-les-Moulineaux, France : ESF.

Nikoltsos, C. (2000, hiver). *The art of teaching art in early childhood education.* Communication présentée au colloque Kindergarden teacher's au Aristotle University (E.P.E.A.E.K.), Thessaloniki, Grèce.

Noy, P. (1979). The psychoanalytic theory of cognitive development. *Psychoanalytic Study of the Child, 34*, 169-216.

Paillé, L. (2004). *Livre-livre : La démarche de création.* Trois-Rivières, QC : Le Sabord.

Paillé, P. (2004). Méthode de recherche heuristique. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (p. 225-226). Paris : Armand Colin.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2e éd.). Paris : Armand Colin.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3e éd.). Paris : Armand Colin.

Paul, M. (2003). Ce qu'accompagner veut dire. *Carriérologie, 9*(1). Consulté à l'adresse http://www.carrierologie.uqam.ca/volume09_1-2/07_paul /index.html

Paul, M. (2004). *L'accompagnement : Une posture professionnelle spécifique.* Paris : L'Harmattan.

Paul, M. (2009). Autour du mot accompagnement. *Recherche et Formation, 62,* 91-107.

Paul, M. (2012, mars). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique : L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en soins infirmiers,* (110), 13-20.

Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement : Repères méthodologiques et ressources théoriques.* Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique.* Paris : L'Harmattan.

Perrenoud, P. (2004). *Métier d'élève et sens du travail scolaire.* Paris : ESF.

Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* Paris : ESF.

Pesce, S. (2009). Lieu et milieu dans la pédagogie de Fernand Oury : Le complexe éducatif. Dans P. Meirieu, L. Martin et J. Pain (dir.), *La Pédagogie institutionnelle de Fernand Oury* (p. 213-227). Nîmes, France : Champ social.

Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie.* Paris : Denoël et Gonthier.

Pierce, C.-S. (1978). *Écrits sur le signe* (G. Deladalle, trad.). Paris : Seuil.

Pierrelée, M.-D. et Baumier, A. (1999). *Pourquoi vos enfants s'ennuient en classe : Une place pour chacun dans un collège pour tous.* Paris : Pocket.

Pitcher, P. (1997). *Artistes, artisans et technocrates dans nos organisations : Rêves, réalités et illusions du leadership.* Montréal : Québec Amérique.

Poeydomenge, M. L. (1984). *L'éducation selon Rogers : Les enjeux de la non directivité.* Paris : Dunod.

Postic, M. (2001). *La relation éducative.* Paris : Presses Universitaires de France.

Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2002). *L'éducation postmoderne* (3e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

Rey, B. (2010). *Modelage et psychose : De la matière brute à sa mise en forme. Sensorialité, travail de l'archaïque et symbolisation* (thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2, France). Consulté à l'adresse http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2010/rey_b#p=0&a=top

Richard, M. et Lemerise, S. (1998). Pour un modèle ouvert de pédagogie artistique. Dans M. Richard et S. Lemerise (dir.), *Les arts plastiques à l'école* (p. 343-354). Montréal : Logiques.

Richardson, L. (2000). Writing : A method of inquiry. Dans N. K. Densin et Y. S. Lincoln (dir.), *Hanbook of qualitative research* (2e éd., p. 923-948). Thousands Oaks, CA : Sage.

Robbes, B. (2012, juillet). *Autorisation et institution : Des concepts pour penser l'autorité éducative et la transmission des savoirs.* Communication présentée à la biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris, France. Consulté à l'adresse : https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00863831/document

Rodriguez, V. (2002a). L'atelier et l'exposition, deux espaces en tension entre l'origine et la diffusion de l'œuvre. *Sociologie et sociétés*, *34*(2), 121-138.

Rodriguez, V. (2002b). Montréal : Début du XXIe siècle. *Vie des Arts*, *46*(186), 34-37.

Rogers, C. (1951). *Client-centered therapy : Its current practice, implications and theory.* Londres : Constable.

Rogers, C. (1984). L'éducation, une activité personnelle. Dans A. Abraham (dir.), *L'enseignant est une personne* (p. 14-20). Paris : ESF.

Rogers, C. (2005). *Le développement de la personne* (E. L. Herbert, trad., nouv. éd.). Paris : Dunod. (Original publié en 1961)

Rogers, C. (2013). *Liberté pour apprendre* (C. E. Merril, trad., nouv. éd.). Paris : Dunod. (Original publié en 1969)

Rohart, J.-D. (1992, juin). Peut-on être rogerien en 1992 ? *École 2000*, (4), 1-11.

Rohart, J.-D. (2012). Plaidoyer pour une pédagogie postmoderne. *Sociétés*, *118*(4), 69-76. Consulté à l'adresse https://www.cairn.info/revue-societes-2012-4-page-69.htm

Rosenthal, R. et Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école : L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves* (S. Audebert et Y. Rickards, trad.). Paris : Casterman. (Original publié en 1968)

Rosnay, J. de. (1975). *Le macroscope : Vers une vision globale*. Paris : Seuil.

Rousseau, J.-J. (2012). *Collection complète des œuvres*. Consulté à l'adresse http://www.rousseauonline.ch/Text/lettre-a-christophe-de-beaumont.php (Original réalisé de 1780 à 1789)

Rousseau, S., Desmet, R. et Paradis, L. (1989). L'organisation selon Edgard Morin : Application à la communication et à l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, *15*(3), 433-447.

Salmona, M. (2010). Une pensée de l'action avec la nature et le vivant : La mètis et Jean-Pierre Vernant. Dans Y. Clot et D. Lhuilier (dir.), *Agir en clinique de travail* (p. 185-202). Toulouse, France : Érès.

Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (p. 124-150). Sherbrooke, QC : CRP.

Schaeffer, J.-M. (2002, septembre). Éduquer. *Communications, (72)*, 71-111.

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (J. Heynemand et D. Gagnon, trad.). Montréal : Logiques. (Original publié en 1983)

Seeman, J. (1988, août). Self-actualization : A reformulation. *Person-Centered Review, 3*(3), 304-315.

Sheehy, G. (1976). *Passages.* New York : E. P. Dutton.

Snyder, G. (1999). *Des élèves heureux : Réflexion sur la joie à l'école à partir de quelques textes littéraires* (nouv. éd., augm.). Paris : L'Harmattan.

Sorignet, P.-E. (2010). *Danser : Enquête dans les coulisses d'une vocation.* Consulté à l'adresse http://www.cairn.info.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048 /feuilleter.php?ID_ARTICLE=DEC_SORIG_2010_01_0001

St-Arnaud, Y. (1982). *La personne qui s'actualise.* Chicoutimi, QC : Gaëtan Morin.

St-Arnaud, Y. (1999). *Le changement assisté : Compétences pour intervenir en relations humaines.* Boucherville, QC : Gaëtan Morin.

St-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle : Efficacité et coopération* (2e éd., revue et augm.). Montréal : Les presses de l'Université de Montréal.

St-Arnaud, Y. (2008). *Les petits groupes : Participation et animation* (3e éd.). Montréal : Gaëtan Morin.

Sylvestre, L. (2008). *Analyse des pratiques de cinq enseignantes spécialisées en arts plastiques au primaire favorisant l'action de l'élève dans le travail de l'exposition d'art en milieu scolaire* (thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.

Théberge, A. (1989). L'artiste-enseignant : Un concept établi a-t-il encore sa place ? *Revue canadienne d'éducation artistique SCEA Journal, 16*(2), 110-118.

Théberge, A. (1990). L'enseignant en arts plastiques : Un artiste. Dans B. Joyal et S. Lemerise (dir.), *Actes du colloque Un colloque-Deux grands enjeux/L'enseignement de l'art et les nouveaux médias - La notion d'artiste-enseignant* (p. 54-60). Montréal : Université du Québec à Montréal.

Thuries, A. (2016). *L'apparition de la danse.* Paris : L'Harmattan.

Tremblay, J. (2013). *L'art qui relie, un modèle de pratique artistique avec la communauté : Principes et actes* (thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal). Consulté à l'adresse http://www.archipel.uqam.ca/5713/

Tremblay, J. et Gosselin, P. (2008, mai). Mise en scène de l'intégration : Des modes de passage du terrain aux significations. *Recherche Qualitative* [hors série], (6), 57-72. Consulté à l'adresse http://www.recherche-qualitative.qc.ca /documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v6/hs6_tremblay.pdf

UNESCO. (2015). *Repenser l'éducation : Vers un bien commun mondial ?* Consulté à l'adresse http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232696f.pdf

Valéry, P. (1957-1961). *Cahiers* (t. 1-29) [facsimilé]. Paris : Centre national de recherche scientifique. (Original réalisé de 1894 à 1945)

Valéry, P. (1957a). *Introduction à la méthode de Léonard de Vinci.* Paris : Gallimard.

Valéry, P. (1957b). *Œuvres* (t. I). Paris : Gallimard.

Valéry, P. (1960). *Œuvres* (t. II). Paris : Gallimard.

Van Der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation.* Montréal : Les presses de l'Université de Montréal.

Van Der Maren, J.-M. (1999, été). La recherche appliquée en pédagogie : Des modèles pour l'enseignement. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, (24), 352-354.

Vermersch, P. (1990). Questionner l'action : L'entretien d'explicitation. *Psychologie française, 35*(3), 227-235.

Vial, M. (dir.). (2010). *Le travail des limites dans la relation éducative : Aide ? Guidage ? Accompagnement ? : Analyses de pratiques.* Paris : L'Harmattan.

Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative.* Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Vial, S. (2015). *Le design.* Paris : Presses Universitaires de France.

Vilain, M. et Dupont, P. (1985, octobre-novembre-décembre). Radioscopie de la relation éducative. *Revue française de pédagogie*, (73), 67-76.

Vygotski, L. (2013). *Pensée et langage* (F. Sève, trad.). Paris : La Dispute. (Original publié en 1934)

Walker, C. J. (2010). Experiencing flow : Is doing it together better than doing it alone ? *The journal of positive psychology*, *5*(1), 3-11. Consulté à l'adresse http://www.tandfonline.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/doi/full /10.1080/17439760903271116

Wallon, H. (1941). *L'évolution psychologique de l'enfant.* Paris : Armand Colin.

Weinstein, C. S. (1989). Teacher education students' perceptions of teaching. *Journal of Teacher Education*, *40*(2), 53-60.

Weinstein, C. S. et Mignano, A. J. (1993). *Elementary classroom management : Lessons from research and practice.* New York : McGraw-Hill.

Whitehead, A. N. (2011). *Les visées de l'éducation et autres essais* (J.-P. Alcantara, V. Berne et J.-M. Breuvart, trad.). Mazy, Belgique : Chromatika. (Original publié en 1929)

Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité.* Paris : Gallimard.