

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

POUR UNE APPROCHE D'ENSEIGNEMENT DES ARTS VISUELS  
FAVORISANT LA PRÉSENCE ATTENTIVE CHEZ LES ADULTES EN MILIEU  
COMMUNAUTAIRE

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

PAR  
JULIE BÉLANGER

AVRIL 2018

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). 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 voudrais témoigner du fait que la rédaction de ce mémoire a été rendue possible grâce au soutien constant de mon entourage. Je remercie mes enfants, pour leur patience et leur compréhension pendant cette période où je ne fus pas toujours disponible pour eux. Je tiens également à remercier mon ami Nicolas, ma mère et ma sœur Marie-Pascale pour leur écoute généreuse qui m'a tant aidée à clarifier mes propos et à saisir l'essence de ce que je voulais communiquer. Je voudrais aussi remercier mon père, qui m'a gentiment offert un logement à prix abordable pendant mes études et qui m'a ainsi donné la possibilité d'étudier à temps plein sans que j'aie de soucis financiers.

Je remercie aussi ma directrice de maîtrise, Mona Trudel, pour son soutien et ses conseils avisés qui m'ont éclairée tout au long de cette aventure. Merci à Isabelle Miron, qui m'a donné confiance en moi en m'invitant à participer à une table ronde et à un symposium reliés à mon sujet de maîtrise. J'aimerais enfin souligner ma reconnaissance envers les participants à l'étude sur le terrain que j'ai menée au Centre d'apprentissage parallèle, sans qui cette recherche aurait été impossible. Je désire de plus exprimer ma gratitude à l'égard de tous ceux à qui j'ai enseigné l'art au cours des années. Ils m'ont inspiré les réflexions que je partagerai dans ce mémoire et m'ont appris beaucoup. Pour terminer, je remercie finalement la vie d'être si bien entourée, puisque je sais que tous n'ont pas cette chance.

## AVANT-PROPOS

Il y a plusieurs années, juste après la naissance de ma fille, j'ai décidé, avec son père, d'aller vivre à la campagne, loin de la ville. Je refusais de la confier à la garderie pour travailler au salaire minimum, je suis donc déménagée, afin de vivre plus simplement. Je peignais tous les jours, je jardinais, je méditais et je m'occupais d'elle. J'ai fait mon pain, mon vin et même mon fromage. J'y ai vécu quatre ans. Je considérais que je faisais mon deuxième baccalauréat. Encore aujourd'hui, je ne pourrais dire lequel m'a le plus appris.

J'ai compris qu'on pouvait se sentir être, différemment qu'à travers nos pensées. Il était possible de ne pas être aspiré par le tumulte de la vie urbaine, de vivre à son propre rythme.

Il y a plusieurs raisons qui m'ont motivée à mener ma recherche sur le terrain dans un contexte de santé mentale. Tout d'abord, je me suis toujours intéressée à la psychologie et au mieux-être, mais il y a aussi le fait, qu'avec les années, je me suis rendu compte que les problèmes de santé mentale étaient présents partout autour de moi, dans ma famille élargie, parmi mes amis et leurs familles. J'ai de plus enseigné les arts aux personnes à mobilité réduite et j'ai été témoin de la souffrance physique, mais aussi émotionnelle. Les distinctions entre ces types de souffrances sont parfois difficiles à établir. Dépression et fragilité psychologique sont parfois associées aux problèmes de santé physique. J'ai vu, avec ces personnes, que le cours d'arts visuels était souvent leur activité préférée de la semaine. Créer leur faisait oublier leurs souffrances et les reliait à la vie.

J'ai une indéfectible confiance dans le processus artistique, qui m'a été légué par ma mère et je trouve valorisant d'aider à améliorer le quotidien des gens que je croise en enseignant l'art. Je crois fermement que le fait de travailler de ses mains contribue à

se connecter à soi et à temporairement faire taire le *mental*, source de beaucoup d'anxiété dans la société contemporaine.

Il est important pour moi de contribuer à diminuer la souffrance, et l'enseignement des arts visuels est une avenue prometteuse pour y parvenir. Il s'agit pour moi d'un engagement social important qui aide à maintenir vivant le lien entre l'art et la vie.

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENT.....	ii
AVANT-PROPOS.....	iii
LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE TABLEAUX.....	x
RÉSUMÉ.....	xi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
LA PROBLÉMATIQUE	
1.1 ORIGINE DU QUESTIONNEMENT.....	3
1.2 ÉNONCÉ DE LA PROBLÉMATIQUE.....	4
1.2.1 Mon expérience professionnelle.....	5
1.2.2 L'impact de quelques phénomènes sociaux.....	6
1.3 QUESTION ET OBJECTIF DE RECHERCHE .....	8
1.4 CONTEXTE DE RECHERCHE.....	9
1.5 RECENSION DES ÉCRITS .....	9
1.5.1 Présence attentive et dessin .....	11
1.5.2 Présence attentive et salle de classe .....	12
1.5.3 Lien entre méditation et créativité.....	14
1.5.4 Méditer pour créer.....	16
1.5.5 Effet modérateur de l'humeur et de la personnalité.....	17
1.5.6 Étude de l'efficacité du programme HAP.....	18
1.6 SYNTHÈSE DE LA RECENSION DES ÉCRITS ET JUSTIFICATION DE LA RECHERCHE .....	20
1.6.1 Limites des études retenues.....	21
1.6.2 Justification de la recherche.....	22

## CHAPITRE II

### CADRE CONCEPTUEL

2.1	CONCEPTS CLÉS.....	24
	2.1.1 La psychologie humaniste .....	24
	2.1.2 L'éducation humaniste .....	25
	2.1.3 La motivation intrinsèque .....	29
	2.1.4 Le processus de création .....	31
	2.1.5 La présence attentive .....	35

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

3.1	APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE .....	39
	3.1.1 La recherche qualitative .....	39
	3.1.2 La recherche-action .....	40
3.2	DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON .....	41
3.3	MÉTHODES ET OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES .....	42
	3.3.1 Les entrevues individuelles .....	42
	3.3.2 L'entrevue de groupe .....	43
	3.3.3 L'observation participante .....	44
3.4	MÉTHODE D'ANALYSE ET D'INTERPRÉTATION .....	45
	3.4.1 L'analyse thématique .....	45
	3.4.2 L'étude de cas .....	47
3.5	PROCÉDURES DÉONTOLOGIQUES .....	48

## CHAPITRE IV

### CONTEXTE DE LA RECHERCHE ET DÉROULEMENT DE L'ATELIER

4.1	CONTEXTE DANS LEQUEL A EU LIEU LA RECHERCHE SUR LE TERRAIN .....	50
	4.1.1. Présentation du Centre d'apprentissage parallèle (CAP) .....	50
	4.1.2 Description du local dans lequel a eu lieu la recherche .....	52
	4.1.3. Rencontre avec les participants potentiels .....	53

4.2	L'INTENTION ÉDUCATIVE .....	54
4.3	LA PROPOSITION DE CRÉATION .....	55
	4.3.1 Les différentes étapes .....	55
	4.3.2 Amorces et activités préparatoires .....	55
	4.3.3 Le déroulement des ateliers .....	59
4.4	L'EXPOSITION .....	62

## CHAPITRE V

### ANALYSE DES DONNÉES

5.1	LES VALEURS QUI SOUTIENNENT MON APPROCHE D'ENSEIGNEMENT DES ARTS .....	66
	5.1.1 Tous peuvent apprendre .....	66
	5.1.2 Les valeurs humanistes .....	67
	5.1.3 Le droit à l'erreur et la prise de risques .....	67
	5.1.4 Autonomie, compétence et appartenance .....	68
	5.1.5 Le non-jugement .....	69
	5.1.6 La présence .....	69
	5.1.7 L'approche personnalisée et la recherche personnelle .....	70
	5.1.8 La démocratisation de l'art .....	70
	5.1.9 Le pouvoir transformateur de l'art .....	71
5.2	ÉTUDE DE CAS .....	73
	5.2.1 Robert .....	73
	5.2.2 Ninon .....	77
	5.2.3 Nadia .....	81
5.3	ANALYSE INTERPRÉTATIVE.....	84
	5.3.1 Les stratégies qui ont contribué à générer la présence attentive .....	86
	5.3.1.1 Les quatre leviers visant à favoriser la présence attentive .....	86
	5.3.1.2 Les stratégies éducatives déployées .....	87
	5.3.1.3 Les projets qui ont stimulé la présence attentive .....	89
	5.3.1.4 Le plaisir et la fierté d'avoir relevé un défi .....	89

5.3.1.5 Les participants ont donné un sens à la création à la fin du projet .....	91
5.3.2 Les limites de l'approche préconisée dans un contexte de santé mentale ...	92
5.3.2.1 L'implication des participants dans la proposition de création .....	92
5.3.2.2 La difficulté d'obtenir une réflexion profonde de la part des participants	93
5.3.2.3 Le travail collectif .....	94
5.3.2.4 Un défi trop grand génère du stress .....	95
5.3.2.5 La création d'œuvres sensibles et personnelles .....	97
5.4 LES LIMITES DE LA RECHERCHE .....	97
5.5 LE MODÈLE D'ACTION DE LA PRÉSENCE ATTENTIVE .....	98
CONCLUSION .....	102
APPENDICES	
APPENDICE A	
PLAN DE COURS.....	107
APPENDICE B	
QUESTIONS D'ENTREVUE .....	109
APPENDICE C	
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT A LA RECHERCHE.....	110
BIBLIOGRAPHIE .....	112

## LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 -Modèle de Gosselin et coll. (1998) : Une représentation de la création à la fois comme un processus et comme une dynamique	32
4.2- Robert et Nadia .....	58
4.3- Les moules .....	59
4.4- Le démoulage .....	60
4.5- La création collective .....	62
4.6- Photo de groupe .....	63
4.7- Les participants : Robert, Nadia et Ninon .....	64
5.8- Modèle d'action de la présence attentive .....	99

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
3.1- La question de recherche en lien avec les outils de collectes de données .....	45
3.2 -Division des thèmes centraux en thèmes associés.....	46

## RÉSUMÉ

Ce mémoire de maîtrise présente les résultats d'une recherche sur le terrain effectuée au Centre d'apprentissage parallèle (CAP), une ressource communautaire en santé mentale qui a pour mission de favoriser l'intégration sociale par les arts. Dans cette optique, un atelier d'arts visuels en techniques mixtes a été conçu et expérimenté avec un petit groupe de participants. Une approche particulière a été adoptée, soit une approche qui vise à favoriser la présence attentive par le biais du processus de création artistique. L'objectif de la présente recherche est de proposer des éléments permettant de développer une approche d'enseignement des arts visuels favorisant la présence attentive afin de faciliter la réalisation d'œuvres personnelles et sensibles auprès des adultes en milieu communautaire.

Il s'agit d'une recherche qui utilise une méthodologie qualitative permettant de décrire et de comprendre quelles stratégies employées ont été susceptibles de générer ou non un état de présence attentive chez les participants, tout au long de la session d'ateliers s'étendant d'octobre à décembre 2016, pour un total de seize heures. Les constatations et réflexions que cette recherche a suscitées permettent de penser qu'une telle approche peut être favorable et contribuer au mieux-être des participants, ainsi qu'à la création d'œuvres sensibles et personnelles, mais que certaines limites importantes doivent aussi être prises en compte.

Mots clés : Présence attentive, processus de création, lâcher-prise, santé mentale, intégration sociale, *mindfulness*, pleine conscience, accompagnement par l'art.

## INTRODUCTION

Ce travail de recherche portera sur le développement d'une approche d'enseignement des arts visuels favorisant la présence attentive chez les adultes en milieu communautaire, dans le contexte de la santé mentale. Ma présomption est que le processus de création peut contribuer à développer la présence attentive et favoriser le mieux-être des individus. Bien que peu d'études aient été recensées sur le sujet, celles qui le traitent portent à croire que l'état de présence attentive peut être atteint de diverses manières et que le processus de création en arts visuels peut être une façon d'y accéder. De plus, la présence attentive y est toujours corrélée à un sentiment de bien-être et d'estime de soi, ainsi qu'à la motivation intrinsèque.

Créer des œuvres sensibles et personnelles demande de se connecter à soi, de développer la patience et la confiance dans ses propres capacités, d'être à l'écoute de ses idées naissantes, afin de ne pas les faire avorter à force de jugements négatifs. La présence attentive aide aussi à développer ces qualités. Il est donc probable qu'une approche d'enseignement des arts visuels qui favorise la présence attentive concourt aussi à la création d'œuvres sensibles et personnelles, porteuses de sens pour les apprenants.

Cette recherche permettra de retracer l'origine du questionnement à la base de ce sujet de recherche, que je décrirai en me basant sur mon expérience en tant qu'étudiante et artiste. Elle contribuera également à situer le contexte dans lequel ces réflexions ont vu le jour.

Je détaillerai ensuite la problématique, qui prend à la fois appui sur mon expérience professionnelle en tant qu'enseignante d'art dans la communauté et sur les recherches

et la pensée de plusieurs auteurs concernant l'impact de la société actuelle sur les individus. La problématique comprendra aussi l'objectif et la question de recherche, le contexte dans lequel la recherche s'est déroulée, ainsi qu'une recension des principaux écrits sur le sujet.

Le deuxième chapitre servira à établir le cadre conceptuel de la recherche. Les mots clés seront définis et des références théoriques sur lesquelles s'appuie la recherche seront présentées.

Il s'agit d'une recherche-action qui emprunte une méthodologie qualitative dans le but de comprendre et de décrire comment agit la présence attentive au cours du processus de création. J'aborderai ces questions méthodologiques dans le troisième chapitre, qui comprendra l'approche méthodologique, la description de l'échantillon, les méthodes et outils de collecte de données, les méthodes d'analyse et d'interprétation, ainsi que les procédures déontologiques.

Le quatrième chapitre proposera l'analyse descriptive du déroulement de la recherche sur le terrain. Cette analyse comprendra la description du contexte dans lequel a eu lieu la recherche, l'intention éducative, les stratégies déployées et la proposition de création. Une étude de cas détaillée permettra de présenter les participants, au chapitre cinq. Puis, une analyse interprétative permettra enfin de dégager les principales réflexions que la recherche aura suscitées, notamment quant aux stratégies qui ont su favoriser la présence attentive et aux limites de cette approche dans le contexte de la santé mentale. Je terminerai avec une brève conclusion.

# CHAPITRE I

## PROBLÉMATIQUE

### 1.1 ORIGINE DU QUESTIONNEMENT

Je me suis intéressée très tôt au processus artistique. Mon contexte familial m'a permis de développer certaines aptitudes à la création, mais surtout de vivre dans un milieu créatif, entourée d'artistes ou d'artisans. Déjà, adolescente, j'aimais créer de mes mains et j'explorais différents médiums. Après avoir fait quelques cours d'arts plastiques au secondaire et au collégial, je me suis inscrite à l'université en études littéraires, concentration création. Je m'intéressais à l'écriture et participais à tous les cours de création possibles en littérature. En fait, les cours consistaient en lectures, en écriture créative et en critiques de groupe, mais souvent les commentaires étaient peu constructifs. Plusieurs professeurs ont aussi prétendu que l'on n'apprend pas à créer à l'université. De fait, les critiques étaient parfois sévères, voire décourageantes. Avec le temps, j'avais perdu l'envie d'écrire, ou à tout le moins, celui de montrer ce que j'écrivais. J'étais maintenant convaincue, avec ces résultats peu probants, que si créer s'apprenait, cela devait se produire ailleurs, d'une autre manière.

Après avoir terminé mon baccalauréat en études littéraires, j'ai commencé à peindre et à dessiner de façon autodidacte en m'inspirant du livre : *Dessiner avec le cerveau droit*, de Betty Edwards (1989). Avec ce livre, j'ai appris à entrer en relation avec ce qui était devant mes yeux, à me concentrer et à faire confiance au processus, sans juger le résultat. Ce livre m'a appris à regarder, à voir, sans idée préconçue et à entrer dans le moment présent. Je ne le savais pas encore, mais je venais d'apprendre à dessiner en pratiquant la présence attentive.

Après quelques années de pratique, je me suis perfectionnée en peinture auprès de

professeurs que j'ai choisis pour leur expérience artistique et leur approche philosophique de la création. Je m'imposais la discipline de peindre tous les jours, sans focaliser sur le résultat.

J'ai participé à de nombreuses expositions. Et c'est lors de l'une d'entre elles qu'on m'a proposé d'enseigner le dessin et la peinture aux adultes pour le service d'animation du Musée Laurier, à Victoriaville. J'ai utilisé la méthode préconisée dans le livre de Betty Edward's (1989) comme base pour mes cours, mais je me suis également inspirée de certaines mauvaises expériences vécues lors de cours en création littéraire au baccalauréat. J'ai donc apporté une attention particulière à la manière dont on critique le travail des étudiants, à l'ambiance de la salle de classe et j'ai insisté sur le fait que tout le monde peut apprendre, même sans aucune expérience. J'expliquais que le plus important est notre état d'esprit et notre degré de concentration. J'ai incité tout un chacun à prendre conscience des pensées négatives qui naissent dans son esprit et à les contrer pour ne pas se laisser distraire par des croyances ou jugements néfastes. Au cours des années, j'ai pu assister à des résultats souvent surprenants et entendre des témoignages touchants. Pour plusieurs des adultes à qui j'ai enseigné, l'apprentissage du dessin et de la peinture avaient ouvert leur perception et certains me disaient ne plus regarder de la même manière qu'auparavant.

## 1.2 ÉNONCÉ DE LA PROBLÉMATIQUE

La problématique sur laquelle s'appuie mon projet de recherche s'articule en deux points. Dans un premier temps, elle prend racine dans mon expérience professionnelle en tant qu'enseignante d'art dans la communauté et sur les observations et réflexions que ce travail m'a inspirées. Dans un second temps, elle s'inscrit dans un contexte plus global, et est reliée à certains phénomènes découlant du rythme de vie associé au système et à la société dans lesquels nous vivons.

### 1.2.1 Mon expérience professionnelle

J'ai enseigné dans un centre communautaire à des personnes handicapées physiques pendant quatre ans et à des adultes novices pendant treize ans. Dans ce contexte, j'ai constaté que plusieurs obstacles peuvent empêcher les adultes d'entrer dans une démarche de création. Créer demande un lâcher-prise difficile pour beaucoup de personnes. Le dictionnaire Larousse en ligne définit le lâcher-prise comme un : «Moyen de libération psychologique consistant à se détacher du désir de maîtrise.» (2016) La volonté de bien faire, de faire comme il faut, pour le professeur, pour son entourage, peut inhiber certaines personnes et les rendre stressées. La peur de créer est aussi un obstacle, quelques-uns ont peur de faire des choses laides ou de se faire juger.

Les croyances négatives quant à ses propres capacités créatives et le manque de confiance en soi empêchent beaucoup de gens d'expérimenter vraiment le processus créatif (Langer 2004, Patterson 2015). Solange Courval (1994) arrive à des conclusions semblables aux miennes lorsqu'elle cherche, dans son mémoire de maîtrise, à cerner les causes de blocages chez les étudiants en arts. Elle identifie sept catégories de blocages, que j'ai tous eu l'occasion de remarquer chez mes étudiants ou dans ma propre pratique artistique. Il y a le juge intérieur (1), l'autocritique, le censeur, dont plusieurs des catégories suivantes de blocages peuvent découler : les attentes face aux résultats (2); le sentiment de culpabilité (3), par exemple : je devrais être meilleur, travailler mieux, être plus imaginatif, etc.; la peur de se découvrir (4), qu'on peut voir comme l'effet miroir de la création; les études en arts (5), comme cela m'est arrivé en littérature; les demandes du milieu de l'art (6), qui ne correspondent pas toujours avec les aspirations créatives des étudiants; et enfin, le manque de discipline de travail (7). En fait, il y a de bonnes raisons de penser que les blocages ou obstacles auxquels font face les étudiants font partie du processus normal de création,

mais plusieurs personnes ont tendance à abandonner rapidement ou à croire qu'elles n'ont pas le talent, la force ou l'imagination pour poursuivre.

J'ai aussi réfléchi longuement à mon propre processus artistique et à ce qui me motivait ou me démotivait dans ma démarche. Ces observations m'ont servi à élaborer le contenu pédagogique de mes cours et à développer une philosophie personnelle de l'enseignement. Elles me suggèrent aussi que la présence attentive est un élément qui contribue significativement à la démarche de création des adultes, les aides à lâcher-prise, donc à avoir moins d'attentes face aux résultats et cela contribue à favoriser leur bien-être.

### 1.2.2 L'impact de quelques phénomènes sociaux

Dans un article publié en 2015, O'Donnell, s'appuyant sur les propos de certains philosophes comme Bernardi, mentionne que le système capitaliste encourage une sollicitation constante de l'attention de chacun, par le biais de la publicité et des nouvelles technologies, telles que le courriel, le téléphone cellulaire et Internet, ce qui empêche souvent les personnes d'être dans le moment présent. « It becomes more and more difficult to accede to the simple experience of being an embodied subject with its own organic temporality and rhythms of existence.» (O'Donnell 2015 p.190) Selon elle, cette accélération du rythme de vie serait la source première de l'anxiété et du stress dans la société actuelle, car moins de temps devient disponible pour la relaxation ou le ressourcement.

Dans un tel contexte, il devient important de se reconnecter à soi, de reconnaître son propre rythme et de prendre du temps pour simplement être. C'est ce que propose la présence attentive. Kabat-Zinn (1994) définit la présence attentive comme un état de conscience qui résulte du fait de «porter son attention d'une manière particulière, délibérément, au moment présent et sans jugement de valeur.» (p.4) Ce non-jugement

aidera les personnes en début de processus créatif à laisser naître leurs idées, à les regarder se développer, à prendre plaisir au processus plutôt que de rechercher la réalisation d'un produit fini qui réponde à des attentes. Le processus même de présence attentive demande, dans un premier temps, d'oublier tout objectif, car quand notre objectif est trop présent à notre esprit, il devient simplement impossible de vivre le moment présent.

Notre société valorise continuellement la performance, l'efficacité et le rendement. Ken Robinson démontre d'ailleurs dans une conférence TED (2010) que notre système d'éducation est construit sur un modèle industriel datant du dix-neuvième siècle, basé sur des considérations économiques et sur une conception de l'intelligence aujourd'hui dépassée. Selon lui, les enfants qui entrent à l'école sont très créatifs et ils le deviennent de moins en moins à mesure que se poursuit leur formation. Chacun est programmé pour produire rapidement sans se poser de questions sur ce qu'il a envie d'être ou de faire. Ce conditionnement amène beaucoup de gens à avoir un souci de performance trop élevé, voire paralysant. Cette idée de rentabilité est si oppressante pour certains, qu'il devient très difficile pour eux de se permettre une certaine liberté et la prise de risque qui sont nécessaires à tout acte créatif. Il devient important de déconstruire cette manière de penser qui limite l'individu. La créativité contribue à trouver des solutions inventives aux problèmes que nous rencontrons régulièrement (Horan, 2009). Le fait de se permettre de lâcher-prise et de créer permet de développer d'autres composantes de sa personnalité, comme une attention soutenue et la flexibilité mentale (Patterson, 2015). Le processus de création demande de penser autrement. L'important n'est pas le résultat obtenu, mais plutôt le processus, du moins selon mon approche de la création.

Le fait de prendre le temps de décrocher de la routine, de penser différemment qu'en termes de résultats, permet aux personnes de se ressourcer. Ainsi, je crois que la

pratique de la présence attentive peut contribuer à favoriser l'expérimentation positive du processus de création, en plus de favoriser le bien-être des individus.

### 1.3 QUESTION ET OBJECTIF DE RECHERCHE

L'objectif de la présente recherche est de proposer des éléments permettant de développer une approche d'enseignement des arts visuels favorisant la présence attentive afin de faciliter la réalisation d'œuvres personnelles et sensibles auprès des adultes en milieu communautaire. L'apprentissage de diverses techniques et l'appropriation des matériaux par une approche expérientielle du processus de création figureront parmi les différentes stratégies mises en place pour encourager la présence attentive.

Cette recherche tentera de répondre à la question suivante : qu'est-ce qui, dans ma pratique d'enseignement des arts visuels, favorise ou non la présence attentive chez les adultes en milieu communautaire dans le contexte de la santé mentale ?

Je pense que l'expérience du processus de création en arts visuels peut faciliter le développement de la présence attentive, par sa propension à favoriser une attention soutenue et alerte lors des différentes phases de ce processus. Je crois que le fait de développer des stratégies d'enseignement qui s'appuient sur le processus de création pour favoriser la présence attentive pourrait faciliter la démarche de création de nombreux adultes, donner naissance à des œuvres sensibles et personnelles, en plus de favoriser le mieux-être des individus.

## 1.4 CONTEXTE DE LA RECHERCHE

La recherche s'est déroulée au Centre d'apprentissage parallèle (CAP), un organisme communautaire sans but lucratif, situé sur le boulevard Saint-Laurent à Montréal. Le CAP offre des cours d'arts visuels à une clientèle aux prises avec des difficultés émotionnelles. Des art-thérapeutes sont disponibles sur place, mais les cours sont offerts par des artistes enseignants. Plusieurs salles sont destinées à la pratique d'activités artistiques, soit deux locaux multifonctions, un atelier d'ébénisterie, un atelier de couture, ainsi qu'un atelier de tissage. Ce contexte favorise un apprentissage multidisciplinaire, où chacun peut créer avec différents médiums, suivant une thématique commune décidée en groupe. Le local qui m'a été attribué est celui nommé *Atelier projet*. J'ai donc pu expérimenter librement divers matériaux avec le groupe.

La mission de l'organisme cadre bien avec mon projet de recherche, en ce sens qu'elle vise à travailler avec les participants sans chercher à les catégoriser comme des personnes éprouvant des difficultés mentales, en focalisant sur ce qui va bien chez la personne. Elle vise aussi à accorder plus d'attention au processus qu'aux œuvres terminées, sans en exclure la pertinence. L'idée de non-jugement trouve ici une importance capitale pour encourager les personnes à s'engager dans le processus créatif sans avoir peur de se sentir jugées. La prise de risques artistiques sera donc encouragée. De plus, comme la présence attentive tend à améliorer la régulation émotionnelle (Coholic et coll., 2012), cette approche s'avère tout à fait indiquée pour ce type de clientèle.

## 1.5 RECENSION DES ÉCRITS

À ma connaissance, peu de recherches sur le lien entre le processus créatif et la présence attentive existent dans les écrits. Depuis les années deux mille, plusieurs études ou articles portant sur la présence attentive ont été publiés, mais la majorité

d'entre eux sont issus du domaine de la psychologie clinique et très peu sont écrits en français. Ils concernent principalement les thérapies cognitives et comportementales et visent soit la réduction du stress ou la diminution de la rechute dépressive. Notons cependant que la présence attentive : « ...est une capacité naturelle, inhérente de l'organisme humain; il s'agit d'une capacité innée, présente chez tous les individus à divers degrés.» (Csillik et Tafticht, 2012, p. 148, s'appuyant sur Brown et Ryan 2003) La présence attentive a aussi été reconnue pour favoriser le bien-être des individus «Quand les individus sont plus attentifs aux activités dans lesquelles ils sont engagés, ils sont également enclins à éprouver ces activités comme étant autonomes et d'éprouver des degrés plus élevés d'émotions positives.» (Csillik et Tafticht, 2012, p.150). De plus, comme le soulignent Csillik et Tafticht (2012) : «Il est important de noter que cette capacité peut être stimulée et cultivée par des pratiques autres que la méditation.» (p.150). Enfin, on retrouve aussi plusieurs études portant sur le processus créatif, mais très peu en lien avec la présence attentive, telles que Gosselin et coll. (1998).

D'autres recherches, moins nombreuses, qui s'approchent du lien entre présence attentive et processus créatif, sont issues de l'art-thérapie et utilisent l'art et la présence attentive dans un but thérapeutique. Notons par exemple la recherche de Coholic et coll. (2012), dont il sera question plus loin. Quelques articles ou mémoires de maîtrise portent néanmoins sur le sujet qui nous concerne et ont été très utiles pour orienter cette recherche, notamment, les travaux du Dr Langer (2004) sur la créativité et la présence attentive.

Aux fins de ce travail de recherche, six études sur les liens entre présence attentive et processus de création ont été retenues. De ce nombre, trois sont purement expérimentales, une est quasi expérimentale, une est à la fois une étude expérimentale et une étude de cas et la dernière consiste en une recension commentée des études scientifiques sur le lien entre méditation et créativité.

Les quatre études expérimentales et l'étude quasi expérimentale utilisent cependant des modèles théoriques qui diffèrent. Les études de Langer et al. (2004) et de Ritchhart et Perkins (2000) s'appuient sur un concept de la présence attentive issu du cadre théorique du traitement de l'information, alors que les trois autres études abordent le concept de présence attentive dans l'optique de la tradition bouddhiste. Par contre, toutes les études qui seront présentées émettent l'hypothèse que la présence attentive peut contribuer à favoriser le processus de création.

### 1.5.1 Présence attentive et dessin

Dans une étude intitulée *Mindful creativity*, Langer et al. (2004) testent une hypothèse selon laquelle la présence attentive peut être provoquée par la nouveauté et permettre de surpasser des croyances négatives sur ses capacités en dessin. L'étude a été menée auprès de 120 participants volontaires. Ils ont été recrutés dans un bureau de dentiste, un endroit où les gens sont souvent légèrement stressés et où ils ne sont pas portés à la présence attentive. Les participants ont été divisés en quatre groupes. Les participants du premier groupe devaient dessiner le bureau de la réception pendant trois minutes, sans instructions, méthode ne faisant pas appel à la présence attentive, tandis que ceux du deuxième groupe devaient dessiner la même chose, mais en portant attention aux spécificités et aux détails, approche favorisant la présence attentive. Pour les deux autres groupes, les participants devaient observer la même chose sans la dessiner, sans autres instructions, ou encore observer à l'aide de l'approche favorisant la présence attentive.

Les résultats de cette étude ont montré que les sentiments de compétence et de valeur personnelle ont été augmentés de manière significative chez les personnes qui ont dessiné avec l'approche favorisant la présence attentive. Pour celles qui n'ont fait que de l'observation, il n'y avait pas de différences significatives. Ces résultats démontrent que cette approche incorporant la nouveauté pour provoquer la présence

attentive aide les personnes à mettre de côté leurs perceptions négatives de leurs habiletés en dessin et les aide à s'engager dans le processus créatif.

First, mindfulness is related to perceived competences and self-worth. Second, drawing is a mean for increasing mindfulness. Third, when people are hesitant to engage their mindful creativity, the instruction to draw distinctions is sufficient to initiate a mindful process. (p.265)

### 1.5.2 Présence attentive et salle de classe

Dans cette seconde étude, Ritchhart et Perkins (2000) explorent les différentes façons d'encourager la présence attentive et nous proposent une étude de cas en milieu scolaire dans une classe de mathématiques, ainsi qu'une étude expérimentale randomisée contrôlée. Ils constatent que beaucoup d'études ont porté sur la présence attentive, mais que la plupart d'entre elles sont basées sur des expériences à court terme visant à induire un état temporaire plutôt qu'à développer une disposition. Dans cet article, ils se demandent comment développer la présence attentive en tant que trait de personnalité dans un contexte scolaire.

S'appuyant notamment sur les travaux du Dr Langer, ils dégagent trois manières de stimuler la présence attentive. La première des trois manières consiste à regarder de plus près. Regarder de plus près nous permet de voir le monde différemment, en accordant plus d'attention aux détails. La deuxième attitude est le changement de perspective. Le changement de perspective permet d'aborder une situation de différentes manières et est une habileté qui devrait être explicitement cultivée. Le troisième élément qui permet de développer la présence attentive est l'introduction d'un degré d'ambiguïté. Les auteurs affirment que les situations ambiguës nous portent à être plus *mindfull* et qu'ils peuvent amener l'apprenant à passer d'un rôle passif à un rôle actif en l'incitant à s'interroger sur la nature d'un objet ou d'une situation.

L'étude présentée dans cet article est effectuée auprès de 53 élèves du secondaire en mathématiques répartis dans trois classes ayant le même professeur. La partie expérimentale est testée dans quatre conditions différentes, soit avec instructions absolues, sans instructions, avec instructions conditionnelles 1 et avec instructions conditionnelles 2. Les instructions conditionnelles visaient à induire l'ambiguïté. Les variables dépendantes étaient les résultats aux problèmes mathématiques posés aux élèves, ainsi que les explications qu'ils devaient fournir quant à leur raisonnement. Il s'est avéré que les instructions conditionnelles offraient de meilleurs taux de réussite et de compréhension que les autres conditions, surtout en ce qui a trait à la créativité. La condition sans instructions s'est aussi avérée meilleure que celle avec instructions absolues.

L'étude de cas est menée auprès du même professeur, qui travaille en favorisant la présence attentive en classe. Dans sa façon de procéder, on peut voir qu'il utilise intuitivement les trois stratégies dont il a été question. De plus, il est évident qu'il sert de modèle à ses élèves en remettant lui-même en question son propre savoir, en étant ouvert et en adoptant des perspectives différentes. Il est passionné par la matière qu'il enseigne. Il encourage aussi les étudiants à faire des erreurs et à poser des questions, en les félicitant pour les réponses, bonnes ou mauvaises.

Les auteurs concluent qu'il est important que les professeurs aident les étudiants à développer une conscience des situations où il est important d'être *mindfull* et sensible, mais aussi des pièges que peut tendre le fait de fonctionner sur le pilote automatique. Ils soutiennent à cet effet qu'il est plus important que l'école développe la compréhension des étudiants plutôt que la production de savoirs et d'habiletés. Selon eux, la présence attentive encourage les étudiants à être des apprenants actifs quant à la construction du sens et à la compréhension du monde qui les entoure.

### 1.5.3 Lien entre méditation et créativité

Une recherche de Roy Horan (2009) constitue aussi une source d'informations importantes. Cet auteur dresse un portrait des études les plus importantes sur les liens entre créativité et méditation et les met en relation avec des recherches récentes sur le cerveau tant du côté de la méditation que de la créativité. Selon Horan, plusieurs études ont tenté de démontrer le lien entre la créativité et la méditation, mais pour toutes sortes de raisons, dont plusieurs d'ordre méthodologique, les résultats de ces études n'étaient pas concluants et présentaient des résultats assez divers. En fait, souvent, les différentes sortes de méditations n'étaient pas prises en compte et parfois le nombre d'années de pratique méditative des participants non plus. Le manque d'études longitudinales peut aussi expliquer ces résultats contradictoires. Il soutient qu'aujourd'hui, avec les neurosciences, il nous est possible de comprendre pourquoi ces études produisaient des résultats si diversifiés. En observant les cerveaux des personnes qui méditent et de celles qui sont créatives, les chercheurs de quelques études expérimentales ont observé les mêmes stimulations cérébrales à l'œuvre. Les ondes alpha, gamma, thêta et delta sont toutes impliquées dans les deux processus. Il a aussi été établi que les différents types de méditations peuvent produire des effets quelque peu différents sur le cerveau.

Horan soutient et démontre, études scientifiques à l'appui, que la créativité et la méditation permettent de créer de nouvelles connexions neuronales et de dépasser des patrons de pensées contraignants. Deux processus sous-tendent ces relations, soit la transcendance et l'intégration. La transcendance est le fait de dépasser les limites associées aux catégories, dans le but de générer de la nouvelle information. L'intégration, en créativité, s'apparente à la réalisation de l'œuvre ou de l'idée dans la réalité concrète, tandis qu'en méditation l'intégration consiste en une nouvelle manière de percevoir la réalité. Cette compréhension des liens entre ces concepts permet de saisir pourquoi la présence attentive peut être stimulée autant par la

créativité que par la méditation. «In this sense, creative thinking, viewed as a process that overcomes informational limitations in a useful manner, can be construed as a restricted form of meditation.» (Horan, 2009, p. 200)

La principale différence entre créativité, comprise comme une résolution de problèmes, et méditation repose dans la nature du problème. Là où la créativité recherche des solutions subtiles, transcendantes et temporaires à des problèmes empiriques, le méditant cherche une solution permanente, continue et transcendante aux limitations de l'existence, les problèmes empiriques en représentant un aspect.

Whereas creativity provides solutions, the present-centered focus in meditation provides a sense of well-being (Davidson, 2004; Siegel, 2007). At the neuropsychological level, however, transcendence and integration reveal similarities between both processes. (Horan 2009, p. 202)

La transcendance est ici définie comme un état de synchronisation de l'activité neuronale pendant lequel une information existante est atténuée ou redéfinie, mais n'est pas encore arrivée à sa conclusion cognitive. L'attention est alors maintenue ouverte sur un phénomène explicite ou implicite de manière non concentrée, alerte, en mode témoin. Horan, en s'appuyant sur les études de plusieurs auteurs, mentionne que la synchronisation de l'activité neuronale (Jausovec 2000a, 2002), l'attention élargie (Kasof, 1997) et l'attention sans mise au point (Martindale & Hine, 1975) sont toutes positivement associées à un processus créatif efficace aussi bien qu'à la méditation.

Le fait que des activités neurologiques et psychologiques similaires ont été observées dans la pratique de la méditation et dans la créativité dénote une corrélation entre les deux. «Correlations, however, don't indicate causal direction, so the reverse may also be true: Creativity may enhance meditation. This is an area for further research. » (Horan 2009, p. 203)

#### 1.5.4 Méditer pour créer

L'étude faite par Colzato, Ozturk et Hommel (2012) est citée par plusieurs chercheurs. Elle adopte un devis de recherche expérimentale, avec répartition aléatoire des participants, mais sans groupe contrôle. En tout, 19 participants ayant en moyenne 2,2 ans de pratique dans deux types de méditation *focus attention* (FA) et *open monitoring* (OM) ont été recrutés. La méditation de type FA peut être comparable à la méditation basée sur la concentration et celle de type OM à la méditation *mindfulness*. L'étude visait à comparer l'impact de la méditation de type FA à celle de type OM quant à leurs effets sur la créativité. Les participants devaient premièrement effectuer une tâche de visualisation. Celle-ci consistait à imaginer certaines activités quotidiennes à la maison, comme cuisiner et donner une réception. Mentalement, ils devaient dresser une liste des personnes à inviter pour la réception. Cette activité visait à décourager la présence attentive. Après l'exercice, ils passaient deux tests de créativité, soit le *Alternate use task* (AUT) et le *Remote associate task* (RAT), deux mesures de créativité reconnues. Le AUT mesure la pensée divergente, alors que le RAT mesure la pensée convergente. Les participants étaient ensuite dirigés soit vers le type de méditation FA ou OM. Ils devaient méditer 35 minutes, puis répondre aux tests de créativité une deuxième fois, pendant 10 minutes.

Les résultats suggèrent que les deux types de méditation améliorent l'humeur, comparés au niveau de base. Trois des quatre résultats au AUT (flexibilité, originalité, fluidité) ont été plus significatifs pour la OM, que pour la FA et le niveau de base, ce qui sous-entend un impact positif de la méditation de type OM sur la pensée divergente, un élément essentiel de la créativité.

Cette étude suggère que les divers types de méditation peuvent avoir des effets différents sur la créativité. Cette constatation pourrait permettre de comprendre

pourquoi les études antérieures portant sur l'effet de la méditation sur la créativité ont rapporté des résultats contradictoires.

#### 1.5.5 Effet modérateur de l'humeur et de la personnalité

Ding et coll. (2015) ont étudié l'impact de l'humeur et de la personnalité sur l'effet de la méditation sur la créativité. Leur étude adopte un devis de recherche expérimentale randomisée contrôlée. Il s'agit probablement de la recherche la plus robuste présentée ici. En tout, 84 participants, sans expérience en méditation, ont été assignés soit à un groupe pratiquant la méditation de type IBMT (*integrative body mind training*), soit à un groupe contrôle actif de type RT (*relaxation training*). La IBMT est une forme de méditation qui trouve son origine dans les anciennes pratiques contemplatives de l'Orient (médecine chinoise et zen). Elle incorpore des techniques telles que la relaxation du corps, l'imagerie mentale et la présence attentive. Les participants devaient suivre l'entraînement auquel ils étaient assignés 30 minutes par jour, pendant sept jours.

Plusieurs mesures étaient prises en prétest et en post-test, soit une concernant l'humeur, en utilisant le questionnaire *Profile of mood states* (POMS). Un deuxième questionnaire visait à mesurer la personnalité, le *Eysenck personality questionnaire* (EPQ). Enfin, un test de créativité était soumis, soit le *Torrence test of creative thinking* (TTCT). Ce test comprend deux formes différentes, soit une forme verbale et une forme figurative qui comporte deux activités, la complétion d'une image et les figures de lignes répétées. Les réponses obtenues permettaient de mesurer la fluidité, la flexibilité, l'originalité et l'élaboration.

Dans l'ensemble, les résultats démontrent que l'intervention basée sur la IBMT améliore la performance au test de créativité de manière plus marquée que la RT et donc que ce type de méditation favorise la créativité. Par contre, ces résultats, pris

dans leur ensemble, ne font pas état de l'existence de différences importantes entre les individus. En tenant compte de la différence concernant les humeurs, on peut voir que les individus qui ont un taux relatif à la dépression plutôt bas performant mieux au test de créativité suivant les sept jours de méditation. Les individus qui affichent un niveau élevé sur l'échelle de la colère et de l'hostilité performant aussi de manière plus marquée au TTCT, ainsi que les personnes qui ont un niveau de fatigue et d'inertie assez bas. Concernant les traits de personnalité, les individus ayant un degré d'extraversion plus bas et un degré de vigueur et d'activité plus haut obtiennent de meilleurs scores au TTCT. De plus, les personnes qui présentent des résultats bas en neuroticisme et haut en vigueur et activité obtiennent également des pointages plus élevés au test de créativité. Somme toute, l'analyse démontre que les individus qui ont une meilleure stabilité émotionnelle et une meilleure vigueur répondent plus favorablement à la méditation à court terme de type IBMT. Comme cet effet ne s'est pas manifesté avec le groupe de RT, les auteurs supposent que ces résultats indiquent que de bas niveaux d'émotions négatives pourraient faciliter l'entraînement à la méditation et ainsi améliorer la créativité.

#### 1.5.6 Étude de l'efficacité du programme HAP

Enfin, une dernière étude de Coholic et al. (2012) investigate l'efficacité d'un programme d'intervention *Art-based et Mindfulness-based* sur la résilience des enfants à risques. Il s'agit du *Holistic art-based group program* (HAP). Cette étude, issue du domaine de l'art-thérapie, s'appuie sur un devis de recherche quasi expérimentale (non randomisée), avec groupe contrôle actif et groupe contrôle passif de type liste d'attente. Le HAP cherche à favoriser plusieurs aspects de la résilience tels que la conscience de soi, l'habileté à résoudre des problèmes, une meilleure régulation émotionnelle, la compassion envers soi et l'empathie, ainsi que la capacité à manifester une attention soutenue. Le groupe contrôle actif consiste en un cours

d'arts visuels et de métiers d'arts régulier, offert sur le même format que le HAP, soit une session de 12 semaines, à raison d'un cours de deux heures par semaine. Les enfants étaient référés par deux organismes de protection de la jeunesse et avaient été victimes ou témoins de violences conjugales, de violence physique, psychologique ou sexuelle, de négligence ou avaient vécu avec des parents toxicomanes.

En tout, 36 enfants ont participé au programme et leur âge variait entre 8 et 14 ans. Les groupes comprenaient quatre participants chacun et commençaient par une période d'attente de six semaines, lors de laquelle on prenait des mesures de base du concept de soi à l'aide de la *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* (Piers et coll. 2005) et du concept de résilience avec *The Resiliency Scale for Children and Adolescents* (RSCA). La mesure autorapportée de la résilience se base sur trois composantes de la résilience, soit le sentiment d'appartenance, le sentiment de compétence et la réactivité émotionnelle. Tous les enfants ont participé au HAP, mais pas au même moment, tandis que seulement un tiers des enfants ont participé au cours d'art. Par contre, seulement 21 des 36 participants ont terminé le programme.

Les enfants qui ont participé à ce genre de programme le trouvent généralement amusant, ce qui favorise leur motivation à poursuivre. Ce programme permet aux participants de développer leur imagination en apprenant à porter attention, à identifier et à explorer leurs sensations et leurs émotions, ainsi qu'à favoriser leur sentiment de compétence. Chaque cours débute par une activité de réchauffement qui permet aux enfants de focaliser leur attention sur le groupe. Une activité artistique est ensuite proposée, elle est conçue pour stimuler l'expression des émotions, ou bien pour les amener à envisager des perspectives différentes, comme de dessiner du point de vue d'une fourmi. Une pause permet juste après cette activité de prendre le temps de déguster une collation et de partager l'expérience de chacun, puis vient un court exercice de présence attentive, comme un exercice de concentration sur la respiration ou une visualisation guidée. La fin du cours est marquée par une activité de clôture.

Les résultats suggèrent que le HAP réduit la réactivité émotionnelle des enfants de manière considérable. Les autres dimensions mesurées ont aussi bénéficié du HAP, mais avec des résultats moins importants.

## 1.6 SYNTHÈSE DE LA RECENSION DES ÉCRITS ET JUSTIFICATION DE LA RECHERCHE

Les études présentées permettent de croire que la présence attentive peut favoriser le processus de création de diverses manières. Langer et al. (2004) et Ritchhart et Perkins (2000) suggèrent que la présence attentive peut être stimulée par des méthodes autres que la méditation, notamment par le processus créatif, en utilisant quatre leviers : la nouveauté, l'attention aux détails, le changement de perspective et l'introduction de l'ambiguïté. Horan (2009) démontre, dans sa recension commentée des écrits sur le lien entre méditation et créativité, que l'on peut aujourd'hui, à l'aide des neurosciences, comprendre la nature particulière de ce lien et des deux processus qui en sont la base, soit la transcendance et l'intégration.

Deux études expérimentales laissent entendre que la présence attentive peut augmenter la créativité. Ces résultats s'appuient principalement sur des mesures de la créativité prises avant et après la méditation. Il y a de bonnes raisons de penser que la présence attentive, stimulée par la méditation, favorise la créativité par le biais de la pensée divergente. Mais plus encore, la recherche menée par Ding et coll. suggère que cette relation entre méditation et créativité est modérée par l'humeur et les traits de personnalité. Ainsi, les personnes ayant une meilleure stabilité émotionnelle et une meilleure vigueur répondent plus favorablement à la méditation à court terme de type IBMT et obtiennent des résultats plus élevés au test de créativité suivant la méditation. Enfin, la recherche de Coholic et coll. (2012) permet de comprendre comment la présence attentive et le processus de création peuvent agir en synergie pour favoriser la régulation émotionnelle des enfants à risques.

Cette recension des écrits a permis de comprendre de quelles manières la présence attentive peut favoriser le processus de création. Plusieurs articles intéressants ont été retenus et ils suggèrent tous que la présence attentive peut favoriser le processus de création. Un de ces articles démontre aussi que la présence attentive peut aider les personnes à surmonter leurs perceptions négatives de leurs habiletés en dessin et ainsi améliorer leurs sentiments de compétence et de valeur personnelle.

#### 1.6.1 Limites des études retenues

Dans la plupart des études retenues, les auteurs mentionnaient eux-mêmes certaines limites de leurs recherches. Le manque de groupe contrôle s'avère une limite dans une seule des études présentées, soit celle de Colzato, Ozturk et Hommel (2012). Cette recherche visait surtout à comparer deux formes de méditation différentes, la FA et la OM. Les résultats doivent donc être interprétés avec prudence, surtout qu'une autre étude, dirigée par Müller, Gerasimova et Ritter (2016), non retenue, contredit partiellement les résultats.

Le manque de recherche à long terme constitue un problème dans tous les écrits proposés et la majorité des auteurs le relève. De plus, toutes ces études expérimentales ne prennent aucune mesure de la présence attentive, ce qui dénote un manque considérable compte tenu du fait que les interventions relatées visent l'augmentation de la présence attentive. Le fait qu'il s'agit majoritairement de petits groupes est aussi un problème méthodologique, puisque les résultats peuvent difficilement être généralisés. La plupart des outils de mesures consiste en des questionnaires autorapportés, ce qui est sujet à interprétation et vulnérable à la désirabilité sociale. Enfin, peu d'études qualitatives sont disponibles, ce qui est étrange, car elles permettraient de faciliter la compréhension du lien entre créativité et présence attentive de manière plus détaillée. Une seule étude, celle de Ritchhart et Perkins (2000), incorpore un devis de recherche expérimentale et une étude de cas, ce

qui est un atout pour mieux cerner comment la présence attentive peut être cultivée par des activités autres que la méditation.

### 1.6.2 Justification de la recherche

Les limites qui viennent d'être soulevées suggèrent que la présente recherche viendra combler un vide dans la documentation existante, puisque pratiquement aucune recherche qualitative n'a été menée. En fait, une seule des études retenues incorpore un devis qualitatif. Et parmi les études non retenues, seule une étude de doctorat américaine, Batalo (2012), a été recensée, et le terrain de recherche consiste en un cours de photographie digitale au collégial. Une seconde étude, de niveau maîtrise, a été recensée, toujours aux États-Unis : Kohler (2012). Cette étude porte aussi sur le sujet qui nous intéresse, mais il s'agit d'entrevues avec une artiste non pratiquante, une professeure d'art et de yoga et une professeure de yoga.

De plus, dans les études consultées, les mesures de la créativité sont souvent réduites à celle de la pensée divergente, ce qui constitue seulement une partie de la créativité. Il y a fort à parier que différentes activités artistiques, comme la musique, la peinture ou la danse pourraient avoir des effets différents sur le cerveau et stimuleraient la présence attentive de manière particulière.

L'étude de Horan (2009) est la seule à émettre l'hypothèse que les corrélations entre processus créatif et méditation puissent aller dans les deux sens puisqu'il ne s'agit pas d'un lien de causalité. Autrement dit, le processus créatif pourrait favoriser la méditation, mais l'inverse pourrait aussi être vrai. Bien que la présente étude ne s'appuie pas sur des observations en lien avec la méditation, les recherches de Horan pourraient suggérer que le processus créatif favorise la présence attentive et inversement, ce qui correspond à ma propre conception du phénomène. Il sera donc

intéressant d'observer sur le terrain de quelle manière ces deux processus peuvent agir en se favorisant l'un l'autre.

Aucune recherche n'a été pratiquée dans un contexte de santé mentale ni en milieu communautaire, ni même en utilisant le processus créatif autrement que par le biais du dessin ou de la photographie. Les recherches dans ce domaine n'en sont donc qu'à leur début et je me propose de contribuer, à l'aide de la présente recherche, à faire progresser humblement les connaissances.

Ce chapitre a permis de comprendre comment la présente recherche s'inscrit dans un questionnement qui prend racine à la fois dans mon expérience professionnelle en tant que professeure d'art dans la communauté et en tant qu'artiste, ainsi que dans un contexte social qui prône de plus en plus la performance et la rentabilité, amenant chez une majorité d'individus un niveau de stress élevé. La question et l'objectif de recherche ont été annoncés, de même que le contexte dans lequel s'est déroulée la recherche sur le terrain. La recension des écrits est venue appuyer la problématique en faisant état des principales recherches effectuées sur le sujet et en démontrant que peu d'études de nature qualitative ont été entreprises dans ce domaine, ce qui justifie la présente recherche.

## CHAPITRE II

### CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre, je présenterai les concepts clés sur lesquels s'appuie cette recherche. Cinq concepts principaux m'ont guidée tout au long de ce travail. Il s'agit des concepts de psychologie humaniste, d'éducation humaniste, de motivation intrinsèque, de processus de création et de présence attentive. Plusieurs de ces concepts sont aussi reliés par des valeurs communes.

#### 2.1 CONCEPTS CLÉS

##### 2.1.1 La psychologie humaniste

D'après Hergenhahn (2007), dans *Introduction à l'histoire de la psychologie*, les prémisses de la psychologie humaniste trouvent leur source aussi loin que dans l'Antiquité grecque. En effet, les sophistes, dont Protagoras (485-410 av. J.-C.) est sans doute le plus connu, affirmaient que la réalité est relative et subjective et que, pour comprendre la réalité d'une personne, il fallait s'attarder à comprendre cette personne. Ils croyaient que l'expérience vécue par chacun influençait sa vision de la réalité. Les humanistes s'appuient sur des valeurs et une philosophie qui prend aussi ses racines chez les romantiques et les existentialistes. Rousseau, par exemple, stipulait que l'être humain est fondamentalement bon et qu'il tend naturellement vers le mieux-être et la vertu, mais que son environnement social et ses mauvaises expériences peuvent le corrompre et le détourner de ces nobles objectifs. Nietzsche et Kierkegaard, quant à eux, pensaient que la vie humaine avait un sens et que les êtres humains étaient en mesure de choisir ce sens. «Pour Kierkegaard, la subjectivité était vérité. C'est-à-dire que ce sont les croyances des individus qui guident leur vie et qui déterminent la nature de leur existence.» (Hergenhahn, 2007, p.548) Les

psychologues Abraham Maslow et Carl Rogers sont considérés comme les fondateurs de la psychologie humaniste. Maslow est reconnu pour sa théorie de la motivation et des besoins, mieux connue sous l'appellation *pyramide des besoins* (1943) et Rogers pour son approche centrée sur la personne (1951).

La psychologie humaniste a aussi des liens avec plusieurs branches de la psychologie telle que la Gestalt, qui met l'accent sur la forme et l'importance de l'ici et du maintenant et la Logothérapie, développée par Viktor Frankl, qui porte sur le sens donné à l'existence. La psychologie positive, fondée à la suite de la parution d'un article coécrit par Seligman et Csikszentmihalyi (2000) a également été fortement influencée par ce courant. Ces deux psychologues adoptent les valeurs humanistes, mais utilisent des méthodes de recherches différentes et plus expérimentales et quantitatives, tandis que les humanistes se servent de méthodes qualitatives. Plus récemment, le travail de Marshall Rosenberg (1999) est encore étroitement lié à la pensée humaniste. Il est le créateur de la communication non violente, une méthode de résolution de conflits basée sur l'écoute, l'empathie et l'authenticité (CNV) et régulièrement dispensée à l'UQAM. Mais quels sont donc ces valeurs et principes ? Il s'agit de l'authenticité, de l'empathie, de la considération, de la liberté, du non-jugement, de l'autodétermination, de la responsabilité, de l'actualisation de soi, du développement de son plein potentiel et de l'importance du moment présent.

### 2.1.2 L'éducation humaniste

On pourrait croire que l'éducation humaniste découle de la psychologie humaniste, mais, en fait, l'éducation humaniste est antérieure à la psychologie humaniste et renvoie à une approche d'éducation qui a vu le jour en Italie au quatorzième siècle et dont les premiers échos se font sentir dans l'œuvre de Pétrarque (Simard, 2012). Cette approche encourageait la lecture de la philosophie antique et des grandes œuvres, littéraires et autres, qui ont marqué l'histoire occidentale, ce qu'on appelait alors *les*

*humanités*, ou qu'on a aussi appelé l'éducation libérale. Il s'agissait de prôner la culture générale pour développer une vision personnelle de la réalité et une capacité d'analyse fondée sur la connaissance de l'histoire et de la littérature. Cette éducation accordait une importance à la pensée critique comme fondement de la démocratie et supposait que tous les hommes avaient le pouvoir de comprendre et de diriger leur destinée. À cette époque, des étudiants de divers pays se rendaient en Italie pour recevoir cet enseignement privilégié. Avec le temps, plusieurs universités à travers le monde ont commencé à dispenser ce type d'éducation, toujours réservée à l'élite. De nombreux savants, philosophes et artistes furent influencés par cette approche éducative, dont Rabelais (1494-1553), Montaigne (1533-1592) et Rousseau (1712-1778), lequel croit qu'un bon gouvernement permet de développer son plein potentiel (Hergenbahn, 2007).

Lorsqu'on parle d'éducation humaniste, il faut donc garder à l'esprit que la définition qui vient d'être donnée est toujours présente aujourd'hui, mais qu'elle s'est enrichie d'une vision plus contemporaine du concept d'humanisme. Quand Rogers et Maslow ont repris ce terme, ils étaient influencés par l'historique de ce concept, mais y ont apporté un nouvel éclairage, qui prend en compte des valeurs éthiques sur la manière d'être en relation avec les autres, notamment dans le cadre thérapeutique, mais aussi dans le domaine de l'enseignement. Rogers lui-même était aussi influencé par la pensée de Dewey et par sa conception de l'éducation basée sur l'expérience directe, ainsi que par ce que plusieurs auteurs avaient déjà écrit sur les nouvelles manières d'apprendre et d'enseigner. Les pensées de Rogers ont été propagées au cours des années soixante et ont inspiré à leur tour plusieurs pédagogues. Le courant le plus lié à la pensée humaniste serait probablement celui de l'école nouvelle, développée au début du vingtième siècle, mais dont les retombées se sont fait sentir quelques décennies plus tard. Au Québec, ce courant a donné naissance à plusieurs projets pédagogiques qui ont été développés dans les années soixante-dix et qui prônaient la liberté de choix. On a donc vu apparaître, entre autres, ce qu'on appelait les écoles

libres (style Summerhill) et la pédagogie par projets. Dès 1946, Shaffer publie *Vers l'école active*, un article qui fait la promotion d'un enseignement dont le postulat de base est apprendre et comprendre en agissant, et qui trouve sa source dans les intérêts personnels des enfants, tournant progressivement ainsi le dos aux cours de type magistral et faisant plus de place à l'apprentissage coopératif. En 1964, Freinet écrit *Les techniques Freinet de l'école moderne*, œuvre fondée sur la libre expression des enfants : dessin libre, écriture libre et lecture libre. Kolb et Fry, au début des années soixante-dix, ont développé une méthode qu'ils ont nommée *experimental learning*, consistant en expérimentation, en réflexion sur l'expérimentation en formation de concepts abstraits basés sur la réflexion et en expérimentation de ces nouveaux concepts. *La théorie du choix* a été par la suite écrite par Glasser vers la fin des années quatre-vingt. En fait, beaucoup d'auteurs se réclament des valeurs humanistes, mais chacun y apporte sa propre couleur et formule autrement ses conclusions. Ainsi, l'humanisme, le constructivisme et le socioconstructivisme ont beaucoup en commun sans se confondre. Ces doctrines reposent toutes sur l'idée que l'apprentissage découle de l'expérience directe. Plusieurs approches différentes les unes des autres ont vu le jour et donné naissance à des mouvements pédagogiques distincts, mais unis par le biais de certaines valeurs communes.

D'après Hergenhahn (2007), Rogers et Maslow sont les premiers psychologues à s'intéresser à la créativité personnelle et croyaient en ce sens que l'homme possède, à l'image de la nature, des ressources importantes de créativité. Rogers s'est aussi intéressé à l'éducation, comme l'indique le titre de son livre *Liberté pour apprendre* (1972). Son approche était non directive et basée sur une vision personnelle de l'existence de chacun. Selon lui, l'enseignement vise à développer les capacités d'apprentissage autodéterminées du sujet. Dans une conférence présentée pour la première fois à Harvard en 1952, Rogers expose publiquement ce qu'il pense de l'apprentissage et de l'enseignement et y révèle qu'il croit que les notes, les examens et les diplômes sont superflus, qu'ils n'évaluent que des notions superficielles et ne

contribuent aucunement à l'apprentissage. Il y suggère même l'abandon de l'enseignement au profit de rencontres de groupe d'apprentissage qui pourraient s'organiser à l'aide de facilitateurs plutôt que de professeurs. Dans un autre texte, il ira même jusqu'à s'exprimer ainsi : «À mes yeux, la *facilitation de l'apprentissage* est le *but* de l'éducation; c'est notre contribution à l'épanouissement de l'apprenant, à l'édification d'une vie dynamique.» (Rogers 2013, p.338) Selon lui, trois attitudes essentielles sont celles du facilitateur : l'authenticité, la considération et l'empathie. Si cette vision semble simpliste, il en va tout autrement de l'intégration réelle de ces valeurs en éducation, car il peut s'avérer très difficile de les incarner moment après moment. L'authenticité, par exemple, exige que le facilitateur soit vrai et en congruence avec ses propres sentiments, sans les imposer. «L'approbation ou la désapprobation que lui inspire le travail d'un étudiant ne le conduit pas à un jugement de valeur sur ce travail, ni *a fortiori* sur l'étudiant lui-même.» (Rogers, 2013, p.340)

Rogers a donc été un des premiers à parler d'apprentissage coopératif, qui consiste à travailler en petit groupe d'élèves. Le travail coopératif est encouragé au détriment du travail compétitif. Il en ressort qu'il n'y a pas qu'un gagnant et que l'estime de soi des étudiants est rehaussée par ce type d'apprentissage ainsi que leur sentiment d'efficacité personnelle.

Encore aujourd'hui, l'intégration de la philosophie humaniste en éducation reste d'actualité, comme en témoignent plusieurs études et le titre de l'ouvrage "*Vers une éducation humanisante*", Actes du 21e Congrès national de l'Association française des psychologues scolaires - Clermont-Ferrand 2009. Une enquête menée par Montandon (1997) auprès de 67 enfants genevois révèle également que les élèves apprécient plus et apprennent mieux des professeurs adoptant des qualités humanistes telles que l'écoute, la gentillesse, la disponibilité envers les élèves, la compréhension, l'humour, la sympathie. Ils aiment les enseignants qui font preuve d'une exigence relativement élevée, mais n'apprécient pas des enseignants trop sévères. Cornelius-

Cornelius-White (2007) a effectué une méta-analyse de 119 études regroupant 355 325 élèves sur l'intégration des valeurs humaniste en éducation utilisant le style *rogérien*, basée sur les qualités d'authenticité, de considération et d'empathie. Lecompte (2009) rapporte les principaux résultats de cette méta-analyse en affirmant :

«Les effets cognitifs les plus importants se font sentir sur la pensée critique et créative, la réussite en mathématiques et la performance langagière. Les effets émotionnels ou comportementaux les plus importants sont la participation des élèves, leur satisfaction, la continuation de la scolarité, l'estime de soi, la motivation, les compétences interpersonnelles.» (p.17)

D'après les études consultées, il est clair que cette approche qui prend en compte la personne dans son ensemble porte fruit et amène une plus grande motivation à apprendre. Il s'agit d'un enjeu majeur en éducation, surtout avec des enfants, mais aussi dans le milieu communautaire, avec des gens marginalisés et qui ont souvent un mauvais souvenir de leur passage à l'école. Bien que cette approche soit largement répandue, il reste encore pourtant beaucoup de travail à faire afin qu'elle soit considérée comme partie prenante d'un enseignement de qualité à tous les niveaux de scolarité. Avec l'arrivée de la pensée postmoderne, il ne convient plus de se fier à une seule approche pédagogique. Selon Pourtois et Desmet (1997) :

«Nous avons à notre portée une importante richesse de théories et de pratiques éducatives. Loin de nous l'idée de les renier pour une nouvelle pédagogie. La tendance, dans la pédagogie postmoderne, est de les examiner toutes pour en tirer le meilleur parti.» (p.45)

### 2.1.3 La motivation intrinsèque

Le concept de motivation intrinsèque, tel que développé par Ryan & Deci (2004), est aussi utile puisque la pratique de la présence attentive est rarement extrinsèque. Le concept de motivation intrinsèque fait partie de la théorie de l'autodétermination, théorie développée par ces mêmes auteurs et est étroitement lié à la psychologie humaniste. Cette approche de la motivation stipule que plus on a l'impression de

déterminer soi-même un comportement, plus on sera motivé à l'adopter. En psychologie, ainsi qu'en éducation, on reconnaît trois besoins de base pour la santé psychologique, soit les sentiments d'appartenance, de compétence et d'autonomie. Selon Reeve (2012) : «Un style soutenant l'autonomie motive en identifiant et en soutenant les intérêts, les préférences et l'autorégulation autonome des autres personnes.» (p.135) Cette théorie permet de comprendre comment le sentiment d'autonomie influence la motivation. Un bon exemple consiste en une recherche expérimentale sur le dessin menée auprès d'enfants. Ceux-ci étaient soumis à trois consignes différentes, soit dessiner librement, dessiner en recevant une récompense pour le plus beau dessin, ou recevoir une récompense pour la participation. Ensuite, une semaine plus tard, les enfants étaient réinvités au laboratoire et une activité libre de dessin leur était proposée. L'expérimentateur prenait en note le nombre de minutes pendant lesquelles les enfants dessinaient. Les résultats ont démontré que les enfants qui avaient reçu la consigne de dessin libre la première fois avaient par la suite dessiné considérablement plus longtemps que ceux qui avaient reçu les autres consignes. Il ressort de cette expérience que le fait de donner une récompense amène les enfants à ressentir un certain contrôle de la part de l'expérimentateur sur leur activité et qu'ils ont par la suite moins tendance à se sentir autonomes, ce qui diminue leur motivation. Ryan et Deci ont fait plusieurs autres expériences pour s'assurer de la validité de ces résultats et toutes suggèrent que les récompenses diminuent la motivation intrinsèque pour des activités qui auraient été pratiquées de manière autodéterminée. Ces expériences portent aussi à croire que le fait de donner des notes en art comme dans d'autres matières diminuerait la motivation des élèves. En utilisant une approche qui favorise la présence attentive, l'attitude de non-jugement pourrait donc renforcer la motivation intrinsèque des participants. Le sentiment de compétence a aussi un impact sur la motivation puisque, toujours selon Reeves (2008), le fait de proposer un défi qui soit réalisable est important pour ne pas décourager les participants et les aider à faire des progrès. Le sentiment d'appartenance, quant à lui, est facilement stimulé par le fait de faire partie d'un

groupe. C'est pourquoi l'ambiance de camaraderie est un élément qui compte beaucoup dans le déroulement d'un atelier et qui aide chaque participant à se sentir inclus.

#### 2.1.4 Le processus de création

Cette recherche s'appuie aussi sur le concept de processus de création, auquel plusieurs auteurs se sont intéressés, dont des auteurs du domaine des arts, de l'éducation et de la psychologie. Le modèle que j'ai retenu est celui développé par Gosselin et al. (1998). Ce modèle s'inspire lui-même des conceptions de nombreux théoriciens. En voici la définition :

Notre représentation s'appuie notamment sur les perspectives d'Arieti (1976), de Kris (1952), de Noy (1979), de Valéry (1957-1961, 1960), et de Vargiu (1977) selon lesquelles la création se présente comme un processus, c'est-à-dire un phénomène qui se déroule dans le temps et qui comporte un début, un développement et un aboutissement. Toutefois, dans notre perspective, la création est comprise comme un processus au sens large : il s'agit d'une démarche à l'intérieur de laquelle les étapes ou les phases interagissent, la progression se faisant d'une manière spiralée plus que de façon linéaire. À cet égard, nous rejoignons le point de vue de Csikzentmihalyi (1996)... (p. 648).

Ce modèle permet de mieux saisir comment la présence attentive peut agir lors des différentes phases du processus. Trois phases sont décrites soit : l'ouverture, l'action productive et la séparation. À l'intérieur de ces phases, trois mouvements sont à l'œuvre : l'inspiration, l'élaboration et la distanciation.

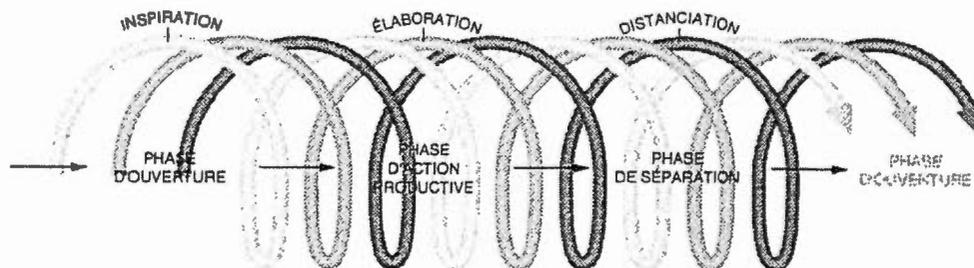


Figure 2.1 -Modèle de Gosselin et coll. (1998) : Une représentation de la création à la fois comme un processus et comme une dynamique

La phase d'ouverture se caractérise par le mouvement de l'inspiration. Elle entre donc en jeu avant que ne débute la création proprement dite. Mais la phase d'ouverture est aussi possible en cours d'élaboration, car selon ce modèle du processus de création, les phases ne sont pas linéaires, mais forment plutôt une sorte de spirale, qui fait que l'inspiration peut survenir durant les différentes étapes du processus. «Nous parlons «d'ouverture» en désignant la première phase, parce que ce terme évoque l'attitude de la personne qui accepte d'accueillir l'émotion créatrice et d'entrer ainsi dans le processus créateur.» (Gosselin, 1998, p.650)

La phase d'action productive est caractérisée par le mouvement de l'élaboration. C'est généralement la phase où l'on rencontre le plus d'obstacles dans le processus créatif. Il s'agit du moment où on passe de l'idée à la fabrication, où l'on se rend compte que tout ne se passe nécessairement pas comme prévu.

«On assiste ainsi, en phase d'action productive, à un certain resserrement de l'ouverture qui caractérise la première phase; on peut parler d'une focalisation qui ne couperait pas complètement toute ouverture, mais qui tendrait plutôt à la canaliser en fonction de la réalisation du projet en développement.» (Gosselin, 1998, p.651)

La phase de séparation est caractérisée par le mouvement de distanciation. C'est le moment où l'œuvre est terminée et où nous portons un regard sur elle. Parfois, il faut

faire le deuil de l'œuvre rêvée pour apprécier celle qui a été réalisée. Il s'agit aussi d'une phase au cours de laquelle les participants sont amenés à montrer leur création à leur entourage, notamment par le biais de l'exposition. «Ainsi, la phase de séparation enjoint le créateur d'accepter son œuvre telle qu'elle est, comme une trace inscrite dans le temps et évoquant son expérience dans le monde.» (Gosselin, 1998, p.653) La phase de distanciation se termine aussi par un retour à la phase d'ouverture. La fin d'une création amène souvent à réfléchir à des ajustements en vue d'une nouvelle réalisation semblable ou de nouvelles idées inspirantes pour de futurs projets. Bien que chacun des trois mouvements caractérise une phase spécifique du travail créateur, il est important de comprendre qu'ils peuvent se manifester au cours de chacune des phases.

De plus, Gosselin et al. (2014) sur le référentiel pour le développement et l'évaluation de la compétence à créer en arts visuels au collégial et à l'université, affirment qu'un des éléments indispensables parmi les actions mobilisatrices requises est la présence à soi, au monde, à l'expérience (p. 19). Le concept de présence attentive ajoute à cette conception de la présence l'idée de non-jugement.

Je m'intéresse aussi au modèle de la création développé par Wallas (1926) dans *L'art de la pensée*. Il présente le processus créatif selon quatre phases distinctes, soit la préparation, l'incubation, l'illumination et la vérification. La préparation correspond aux lectures effectuées, à la recherche entourant un projet de création. L'illumination fait allusion au moment où un déclic se produit dans notre esprit et où nous trouvons l'idée que nous cherchions approximativement. La vérification, elle, est l'application concrète de cette idée et la constatation de son degré d'efficacité.

Mais de toutes ces phases du processus créatif, c'est celle de l'incubation qui retient mon attention, car elle n'a pas été soulevée par d'autres auteurs ou très peu et parce que Wallas y accorde une grande importance. L'incubation consiste en une période de relaxation mentale et physique lors de laquelle nous ne pensons pas consciemment au

projet, mais elle prépare la période de l'illumination. Sans cette phase où nous lâchons prise, l'illumination se fait attendre. En fait, pendant la relaxation, ce sont nos processus inconscients qui prennent la relève et font des connexions dans notre cerveau et permettent que l'illumination advienne.

La notion de processus de création et de *flow* développée par Csikszentmihalyi (1996) est également très pertinente en regard de mon sujet de recherche. Le *flow* y est défini comme un état d'intense concentration accompagné d'une sensation que les idées de création se manifestent sans le moindre effort et qui génère un sentiment de bien-être donnant envie au créateur de répéter l'expérience. Il s'agit en quelque sorte d'un état de grâce où le créateur se trouve en parfaite union avec son projet de création. À cet instant, il en perd même la notion du temps.

Csikszentmihalyi (1996) a également écrit sur la notion de défi optimal, qui servirait de déclencheur ou de situation propice à l'expérience du *flow*. Le défi optimal favorise la motivation en mettant à contribution les compétences de l'individu pour relever un défi, sans toutefois excéder ses capacités. Le défi optimal demande donc au créateur, à la fois un niveau de compétence et de défi modérément élevé. Dans ce mémoire, je n'utiliserai toutefois pas le mot *flow*, puisque ce concept pourrait facilement être confondu avec celui de présence attentive, bien qu'il y ait quelques différences entre les deux. Cependant, le concept de défi optimal est directement lié à celui que j'ai décrit ci-dessus, soit celui de motivation intrinsèque.

J'ai retenu le modèle du processus de création selon Gosselin et coll.(1998) puisqu'il englobe celui de Csikszentmihalyi sans en utiliser la terminologie et que, de plus, bien que le concept élaboré par Wallas soit très pertinent, dans le cadre de cette recherche, la présence attentive peut difficilement être observée en phase d'incubation et est plus manifeste en phase d'ouverture ou d'action productive.

### 2.1.5 La présence attentive

Le concept de présence attentive est bien développé dans la littérature scientifique et généralement associé au domaine de la psychologie. À l'UQAM, il y a le Groupe de recherche et d'intervention sur la présence attentive (GRIPA), qui réunit des chercheurs de plusieurs domaines et dont les informations sont précieuses. <http://gite.labunix.uqam.ca/gripa/wordpress/>. L'UQAM offre d'ailleurs un cours donné par un membre fondateur du GRIPA, Simon Grégoire, intitulé : *Présence attentive, fondements et applications*, cours que j'ai suivi à la session d'été 2016. La définition de la présence attentive a été introduite plus tôt dans ce document, mais précisons qu'il s'agit d'un concept d'origine bouddhiste. Il est fortement associé à la pratique de la méditation et s'appuie sur une philosophie de vie qui inclut les attitudes d'empathie, d'acceptation, de patience, de non-jugement, de lâcher-prise, de non-performance, de compassion ...

Le premier à avoir introduit ce concept dans la recherche occidentale est le Dr Kabat-Zinn, de l'Université du Massachusetts. C'est lui qui a sécularisé le concept pour qu'il puisse être opérationnalisé dans le contexte universitaire de la médecine. En 1979, il a fondé la Clinique de réduction du stress et, par la suite, le Centre pour la pleine conscience rattaché à la Faculté de médecine du Massachusetts. Le programme qu'il a conçu s'appuie sur sa pratique personnelle de la méditation bouddhiste auprès de maîtres reconnus. Cependant, bien qu'il soit en accord avec la philosophie bouddhiste, il lui semblait important de recontextualiser la méditation et la présence attentive dans un cadre nord-américain, afin qu'il n'y ait aucun référent religieux. Les résultats qu'il a obtenus auprès de milliers de patients atteints de douleurs chroniques sont impressionnants. Son livre: *Full Catastrophe Living* (1990), dans lequel il présente les résultats de dix années de recherche, a connu un succès fulgurant et maintenant la présence attentive est utilisée dans divers domaines.

Tout comme les patients, les personnes qui sont formées à donner le programme de réduction du stress par la présence attentive en huit semaines (*Mindfulness-Based Stress Reduction*) doivent pratiquer la méditation 40 minutes par jour, dans le but d'incarner la pratique qu'ils préconisent. Il peut s'agir de méditation assise, de yoga ou de balayage corporel, qu'on nomme les pratiques formelles. En plus de ces pratiques, les patients et les moniteurs sont encouragés à des pratiques informelles, qui consistent à être dans le moment présent, sans jugements, pendant des activités variées, comme faire la vaisselle ou manger, le tout en prenant conscience des différentes sensations ressenties.

La présence attentive est un état qui peut être atteint de diverses manières. Jusqu'à récemment, le concept de *mindfulness* a été assimilé, voire confondu, avec les pratiques de méditation. En effet, ces dernières peuvent s'avérer efficaces pour augmenter cette capacité. Cependant, la *mindfulness* n'est pas simplement un résultat de la méditation. (Csillik et Tafticht, 2012, p.149)

Être dans le moment présent signifie de ne pas monter dans le train de nos pensées, de les laisser partir comme elles viennent. Ce qui peut aussi advenir pendant le processus créatif, qui peut s'avérer un contexte favorable à cet état, tout comme la méditation ou le yoga. Si la présence attentive est parfois présentée comme un état et à d'autres moments comme un trait de personnalité, c'est qu'il est vrai qu'«il n'existe pas encore de consensus en ce qui a trait à la manière de définir et de mesurer la présence attentive.» (Grégoire et al. p.24) Il y a donc des définitions qui font plus référence à l'état et d'autres au trait de personnalité et il en va de même des instruments de mesure, mais à mon avis ce n'est pas contradictoire. On pourrait avoir la même réflexion en lien avec la contemplation, qui peut être perçue comme un état ou une disposition personnelle. De plus, il faut garder en tête que la présence attentive est une expérience, tout comme le processus de création, et bien que je tente de la décrire

le plus fidèlement possible, cela ne permettra pas de ressentir ce qu'est cette expérience.

Il y a deux principales écoles de pensées autour du concept de présence attentive, soit une première qui est directement influencée par l'approche orientale et qui utilise la méditation pour favoriser cet état, bien que certaines philosophies orientales incluent aussi des pratiques contemplatives comme la calligraphie, les *koans* (sorte de poèmes à méditer), les arts martiaux ou d'autres formes d'arts. La deuxième école est née des travaux de la Dre Ellen Langer et ses collègues et aborde la présence attentive du point de vue de la psychologie sociale, plus particulièrement à partir du traitement cognitif de l'information. Langer, au départ, s'intéressait aux conséquences néfastes du manque de présence attentive (*mindlessness*), pour ensuite s'intéresser à son opposé, la présence attentive (*mindfulness*) et à ses bienfaits. Bien que les deux approches divergent quant à leurs méthodes et leur conception du construit, elles favorisent toutes les deux le mieux-être des individus qui les pratiquent (Carmody, 2014).

Dans ce mémoire, bien que les deux approches soient intéressantes, celle qui a été choisie est celle de Langer, puisque parmi les études expérimentales qu'elle a conduites, elle a, entre autres, utilisé le processus de création en dessin pour provoquer la présence attentive.

The mindfulness that result from engagement in the process of drawing apparently led people to feel better about themselves. Rather than locking into their usual mind set for approaching their visual environment, individuals who drew perceived themselves as capable. (Langer, 2004, p. 263)

Elle se sert d'exercices qui favorisent le fait de traiter l'information d'une manière différente de ce dont nous avons l'habitude, de façon plus créative. En enseignement des arts, comprendre les paramètres qui favorisent la présence attentive peut s'avérer important pour adopter des stratégies d'enseignement pertinentes, qui favorisent le bien-être des individus et la créativité, surtout dans le contexte de la santé mentale. Je

choisis aussi cette orientation, car je la trouve davantage liée au processus de création et que, même si je m'intéresse aux bienfaits de la méditation, je voudrais dans un premier temps explorer la manière dont une activité créatrice peut en elle-même favoriser l'état de présence attentive. Je crois cependant que le fait d'ajouter l'expérience de la méditation à celle de la création pourrait engendrer des résultats très positifs, mais dans un souci de poser d'abord les bases du lien entre présence attentive et processus de création en arts visuels, j'ai préféré investiguer un seul des deux aspects du concept dans cette recherche. D'autres chercheurs ou moi-même pourrons approfondir cette approche et prendre appui sur cette étude.

Plusieurs concepts clés ont été définis dans ce chapitre. La psychologie humaniste a tout d'abord été présentée, ainsi que le concept d'éducation humaniste. Ces deux concepts visent à clarifier le contexte général de la recherche, afin de le rendre explicite. Le concept de motivation intrinsèque a ensuite été décrit, puisqu'il contribue à l'atteinte de l'état de présence attentive. Le processus de création a également été abordé, et ce du point de vue de plusieurs auteurs, mais il a été précisé que, pour des raisons d'affinités, le modèle de Gosselin et al. (1998) avait été retenu. Enfin, le concept de présence attentive a été défini selon deux différents cadres théoriques. Bien que ces concepts puissent être compris indépendamment les uns des autres, le fait de les rassembler n'est pas anodin et propose une vision plus large de leurs interactions et du lien qui les unit dans le cadre de cette recherche.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, je présenterai la méthodologie utilisée aux fins de cette recherche. Je détaillerai premièrement l'approche méthodologique retenue, soit la recherche qualitative et plus précisément la recherche-action. Je ferai ensuite une description de l'échantillon de participants, puis des outils et des méthodes de collecte de données, qui consistent principalement en entrevues individuelles non structurées, en entrevue de groupe semi-structurée et en observation participante. Finalement, il sera question de mes méthodes d'analyse et d'interprétation, qui reposent sur deux stratégies principales : l'analyse thématique et l'étude de cas.

#### 3.1 APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

##### 3.1.1 La recherche qualitative

La recherche est de type qualitatif. Selon Vallerand et Hess (2000), la recherche qualitative se distingue de la recherche quantitative, qui, elle, vise à établir des corrélations entre des phénomènes par le biais d'analyses statistiques ou à démontrer la causalité d'un phénomène par rapport à un autre. Par exemple, faire la preuve que la cigarette cause le cancer. En fait, il peut être très ardu de prouver la causalité et c'est pourquoi tant d'années se sont écoulées avant que l'on puisse hors de tout doute établir le lien de cause à effet entre l'usage du tabac et le cancer. La recherche qualitative, à l'inverse, ne cherche pas à indiquer de causalité, mais permet de comprendre un phénomène en profondeur. Elle s'attarde à décrire une situation en adoptant différents points de vue et utilise des méthodes de collecte de données particulières. Ces différentes méthodes comprennent l'entrevue dirigée, semi-dirigée,

ou informelle, l'étude de cas, le récit, le journal de bord, etc. Aux fins de cette recherche, seules les méthodes retenues seront décrites explicitement.

La recherche qualitative s'attache donc à comprendre une réalité du point de vue des participants à l'étude, de même que du point de vue de l'observateur, qui peut être le chercheur lui-même. Celui-ci peut prendre des notes sur ce qu'il observe dans une situation donnée, afin de les comparer à ce que disent les participants lors d'une entrevue. La multiplicité des points de vue permettra d'obtenir un portrait détaillé du phénomène à l'étude et de dégager des pistes d'actions futures ou de simplement vérifier si une hypothèse de recherche est plausible. Comme il a été mentionné dans le chapitre précédent, vraiment très peu de recherches qualitatives ont été faites en lien avec ma question de recherche, ce qui s'apparente à une lacune importante à laquelle je tenterai de remédier par ce mémoire de maîtrise.

### 3.1.2 La recherche-action

J'ai effectué une recherche-action, telle que définie par Karsenti et Savoie-Zajc (2011). La recherche-action permet d'étudier un phénomène de l'intérieur. Le chercheur participe donc à sa propre recherche en tant qu'acteur immergé dans une situation donnée. Cette méthode s'avère très efficace dans le monde de l'éducation, car elle permet, par exemple, à un professeur d'observer une situation problématique dans sa classe, d'émettre une hypothèse pour améliorer cette situation, de la tester dans le milieu où elle se produit, sa classe, afin de trouver des pistes de solution adaptées et appropriées à son milieu.

Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2011) : «Une recherche-action s'ancre généralement dans un état jugé insatisfaisant. Un praticien, seul ou en collaboration avec d'autres praticiens chercheurs, s'attache alors à décrire cette problématique, son origine, sa nature et ses répercussions.» (p. 193) Ce type de recherche est menée en milieu

naturel et permet un transfert direct des connaissances acquises, que le praticien chercheur peut réinvestir dans son milieu.

Cette approche est née du mouvement pragmatiste. Selon cette perspective, une connaissance est vraie si elle est utile et qu'elle permet d'améliorer une situation. Kurt Lewin, un psychologue, serait le premier à avoir utilisé ce terme et John Dewey, le premier à l'avoir mis en pratique dans le milieu de l'éducation.

Plusieurs buts peuvent être poursuivis par la recherche-action. Lavoie, Marquis et Laurin (1996) en décrivent six, soit le changement, la compréhension des pratiques, l'évaluation, la résolution de problèmes, la production de connaissance et l'amélioration. La présente recherche vise particulièrement à favoriser la compréhension de deux phénomènes : la présence attentive et le processus de création, ainsi que la relation entre ceux-ci. Elle vise également à enrichir ma propre pratique d'enseignement des arts.

J'ai choisi la recherche-action, car je voulais élaborer une approche d'enseignement des arts visuels et l'expérimenter avec un groupe de participants lors d'une recherche sur le terrain qui s'est déroulée à l'automne 2016. Cette recherche a pris la forme d'un atelier d'arts qui s'est tenu au Centre d'apprentissage parallèle (CAP), un organisme communautaire en santé mentale et a eu une durée de huit semaines.

### 3.2 DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON

Je ne connaissais pas les participants avant que ne débute la recherche sur le terrain. Les personnes avec qui j'ai interagi sont des participants aux ateliers offerts par le CAP. Il s'agit de personnes éprouvant des difficultés émotionnelles. Ce sont des adultes qui fréquentent le centre dans un but de réinsertion sociale, certains se connaissent déjà pour avoir participé ensemble à d'autres activités artistiques données

au centre, d'autres ne se sont jamais vus. C'est le CAP qui s'est chargé de recruter les participants, sur une base volontaire.

### 3.3 MÉTHODES ET OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES

J'ai recueilli mes données lors de la recherche sur le terrain que j'ai effectuée au CAP à raison d'un cours de deux heures par semaine, pendant huit semaines. J'ai utilisé plusieurs outils de collecte de données. J'ai procédé à des entrevues individuelles non structurées et à une entrevue de groupe semi-dirigée à la fin de la session de cours. J'ai utilisé le journal de bord pour rendre compte de mes observations sur place tout au long de la session. On appelle cette méthode de collecte de donnée de l'observation participante, puisque j'étais immergée dans la situation que j'observais et que je participais activement au déroulement de l'action. De plus, des photographies des créations des participants ont été prises en tant que documents témoins de leur processus de création et représentent une source d'information importante dans le cadre d'une recherche en arts visuels.

#### 3.3.1 Les entrevues individuelles

Les entrevues individuelles non structurées ont permis de saisir l'expérience particulière de chaque participant, de voir comment il a apprécié le cours, ce que celui-ci lui a apporté. «Lors d'entrevues informelles (non structurées), ni l'ordre des questions ni la formulation de celles-ci ne sont prédéterminés et l'intervieweur est libre de poser les questions sous formes ouvertes.» (Vallerand et Hess, 2000, p.517). J'en ai donc profité pour poser des questions ouvertes qui m'informaient sur le sentiment de satisfaction générale concernant le cours. De plus, ces entrevues ont permis de connaître les forces et les faiblesses de l'atelier et de dégager des améliorations possibles pour de futures interventions pédagogiques. Les entrevues individuelles me donnaient aussi un aperçu de leur motivation et du bien-être ressenti

pendant l'expérience. Le bien-être est relié à l'état de présence attentive et la satisfaction envers le cours m'informait quant à la motivation des participants. Aussi, si les participants éprouvaient le besoin de se confier ou de parler de quelque chose concernant l'atelier, mais qu'ils n'avaient pas envie de l'exprimer devant les autres, ces moments étaient propices pour le faire. Il est à noter que, pour des raisons qui ont trait au milieu dans lequel a eu lieu l'intervention, la collecte de données concernant les entrevues individuelles s'est faite de manière plus souple et moins formelle que dans un autre contexte. En fait, comme il y a un taux d'absentéisme élevé et que tous les participants ne sont pas aussi à l'aise avec la parole, j'ai profité de moments où je me trouvais seule avec l'un ou l'autre des participants afin de colliger les données des entrevues individuelles au fur et à mesure que les participants se montraient disponibles, tout au long de la session d'ateliers.

### 3.3.2 L'entrevue de groupe

Lors du dernier atelier avec les participants, j'ai réalisé une entrevue de groupe semi-dirigée. (Voir appendice B) Dans le cadre d'une entrevue semi-dirigée, «Le chercheur établit un schéma d'entrevue qui réunit une série de thèmes se rapportant à la recherche.» (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p.132) Ce fut l'occasion de faire un bilan sur ce que le cours leur a amené. Les participants ont pu exprimer ce qu'ils ont aimé ou moins aimé et faire part de ce qu'ils souhaiteraient comme amélioration. Ils ont également été invités à décrire les principaux obstacles qu'ils ont rencontrés lors du processus créatif. De plus, ils ont été amenés à parler des solutions ou attitudes qui les ont aidés à passer par-dessus ces blocages. La prise de risques modérés et le droit à l'erreur ont été envisagés comme des moyens de stimuler la présence attentive et de passer par dessus les obstacles. La question de la réaction aux obstacles rencontrés me permettait donc de savoir si cette stratégie était efficace. Ces entrevues ont aussi permis connaître les forces et les faiblesses de l'atelier et de dégager des améliorations possibles pour de futures interventions pédagogiques. Ces informations

ont rendu possible l'analyse du contenu des entrevues, en lien avec le cadre conceptuel proposé.

### 3.3.3 L'observation participante

En observation participante, le chercheur vit la situation avec les participants et y est impliqué. «L'observation participante permet au chercheur de remettre en question, de vérifier au fur et à mesure ses interprétations auprès des personnes avec lesquelles il est en interaction dans leur vie quotidienne.» (Karsenti, Savoie-Zajc, p.135) «Afin d'éviter les oublis, le chercheur dépendra souvent de notes de terrain afin de documenter ses observations» (Vallerand et Hess, 2000, p.523). Le journal de bord a donc servi à recueillir des réflexions, des observations et à prendre des notes tout au long de la session. Ce journal a permis de comprendre comment la dynamique de groupe fonctionne et si elle est efficace. Les observations rapportées ont agi un peu comme une boussole, afin de voir comment, semaine après semaine, l'atelier se déroulait. Elles ont été utiles pour réorienter certains aspects de l'atelier au fur et à mesure. En recherche-action, il arrive souvent que l'on fasse face à des imprévus et que nous devions changer rapidement notre fusil d'épaule. Les notes ont aussi servi à observer le degré de concentration des participants suite à un exercice de création, à une instruction ou lors de la présentation d'œuvres d'artistes de diverses époques, ainsi que leur degré de motivation face aux différents projets, leurs réactions devant les obstacles rencontrés et devant leurs créations terminées.

Il a également été possible de voir si la méthode utilisée permettait la prise de risques, et donc une plus grande créativité en s'appuyant sur les photographies des créations des participants. Ces photographies ont aidé par la même occasion à savoir si les œuvres de chacun pouvaient être considérées comme sensibles et personnelles.

Dans le but de préciser comment les outils de collecte de données sont liés à la question de recherche, j'ai cru bon de présenter ci-dessous un tableau permettant synthétiser le tout.

Tableau 3.1 - La question de recherche en lien avec les outils de collecte de données

Question	Entrevues individuelles	Entrevue de groupe	Journal de bord	Photographies des œuvres
Qu'est-ce qui, dans ma pratique d'enseignement des arts visuels, favorise ou non la présence attentive chez les adultes en milieu communautaire dans le contexte de la santé mentale ?	Discussion ouverte sur : - Satisfaction envers le cours. - Motivation - Bien-être ressenti	Thèmes abordés : - Les blocages, obstacles et les solutions trouvées. (Prise de risques, droit à l'erreur, patience, etc.) - La motivation. - Le rapport au travail fini. (non-jugement)	Observations sur : - Réaction aux obstacles - Réaction devant ses créations. - Motivation - Concentration. - Prise de risques. - Ambiance.	Qualité des œuvres : - Sensibilité des œuvres. - Investissement personnel dans la création - Prise de risques

### 3.4 MÉTHODES D'ANALYSE ET D'INTERPRÉTATION

Pour analyser mes données, je me suis inspirée dans un premier temps de l'analyse thématique telle que présentée par Paillé et Mucchielli (2012). Dans un deuxième temps, puisque j'avais un nombre limité de participants, j'ai cherché à maximiser la portée de mes données en optant pour une analyse de cas descriptive. Les observations sur chaque participant permettaient de tirer profit du matériel recueilli et de le présenter sous forme de récit.

#### 3.4.1 L'analyse thématique

L'analyse thématique, selon Paillé et Mucchielli (2012), vise à réduire les données recueillies afin d'arriver à en saisir l'essentiel rapidement.

Procéder à une analyse thématique, c'est donc attribuer des thèmes en lien avec un matériau soumis à une analyse (puis effectuer des recoupements de plus en plus complets). Il s'agit de cerner par une série de courtes expressions (les thèmes) l'essentiel d'un propos ou d'un document.» (Paillé et Mucchielli, 2012, p.235)

J'ai effectué cette analyse tout d'abord en transcrivant toutes mes données de recherche à l'ordinateur. J'ai ensuite lu et relu le journal de bord ainsi que le contenu des entrevues tout en cherchant à me remémorer en détail le déroulement des ateliers ainsi que les réactions et comportements des participants. J'ai fait le choix de travailler sur papier en inscrivant dans la marge les thèmes sans me préoccuper de leur ordre d'importance dans un premier temps. J'ai opté pour une thématization en continu : «Ainsi, les thèmes sont identifiés et notés au fur et à mesure de la lecture du texte, puis regroupés et fusionnés au besoin, et finalement hiérarchisés sous la forme de thèmes centraux regroupant des thèmes associés...» ((Paillé et Mucchielli, 2012 p.237)

J'ai aussi utilisé des tableaux afin de classer les différents thèmes et le contenu qui leur était associé. Pour donner un exemple, je vais introduire un tableau qui montre comment les thèmes centraux se divisent en plusieurs thèmes associés.

Tableau 3.2 Division d'un thème central en thèmes associés

Thèmes centraux	Thèmes associés			
Qualité de la présence	Non-jugement	Concentration	Motivation	Comportement
Réaction aux obstacles	Prise de risques	Questionnement	Découragement	Comparaison
Résultat des activités proposées	Qualité de la création	Réaction face à la création	Compréhension	

Après avoir été regroupées par thèmes, les données ont été analysées en lien avec les concepts de présence attentive, de processus de création et de motivation intrinsèque. L'attribution des thèmes a aussi pour rôle de répondre aux questions de recherche. En fait, le point de vue du chercheur est toujours omniprésent dans ce type de recherche. «En recherche qualitative, on parle aussi de sensibilité théorique et expérientielle du chercheur. Cette sensibilité oriente toujours le regard de l'analyste et donc sa facilité à trouver telle ou telle thématization plutôt qu'un autre.» (Paillé et Mucchielli, 2012, p.240)

Bien que l'analyse thématique puisse prendre fin avec la construction de l'arbre thématique, toujours selon Paillé et Mucchielli (2012), j'ai trouvé pertinent d'ordonner les données et de les structurer en m'inspirant des différents thèmes trouvés. En l'occurrence, l'étude de cas se révélait particulièrement appropriée.

#### 3.4.2 L'étude de cas

Je propose donc une étude de cas descriptive, bien qu'une part d'interprétation soit toujours présente, sous forme de récit majoritairement chronologique. Ces récits sont principalement basés sur les observations que j'ai faites au cours de la recherche sur le terrain au CAP tout au long de la session d'ateliers et intègrent le matériel généré par les diverses entrevues. Ils sont également divisés en plusieurs sections, ce qui favorise un recoupement des données et facilite l'analyse interprétative des récurrences et particularités des cas présentés en regard de l'approche d'enseignement choisie. L'étude de cas, plus que d'autres méthodes, laisse la parole aux acteurs de la situation et n'hésite pas à faire intervenir leurs témoignages fréquemment. Le but étant que le lecteur puisse s'imaginer dans la situation et en saisir les subtilités, comme s'il était là en quelque sorte. De la même manière, le chercheur essaie de tracer un portrait le plus fidèle possible de ses observations et du témoignage des participants en se remémorant le mieux possible la situation et non seulement en s'en tenant à ses notes. Selon Yin (1989) : «A case study is an empirical inquiry that : investigate a

contemporary phenomenon within its real-life context; when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident; in which multiple source of evidence are used.» (p.23)

Dans cette optique, l'addition des différents témoignages recueillis lors des entrevues individuelles avec les participants permet de faire un recoupement avec les notes personnelles que j'ai prises lors des ateliers ainsi que lors de l'entrevue de groupe. J'ai ainsi pu voir si mes observations concordaient avec ce qui a été exprimé par les participants et comprendre ce qui différait entre ce qui a été dit en groupe et ce qui a été communiqué de façon individuelle. L'ensemble de ces données a aidé à dégager les éléments positifs et négatifs de mon approche d'enseignement. «...the most important advantage presented by using multiple sources of evidence is the development of converging lines of inquiry, a process of triangulation mentioned repeatedly in the previous section of this chapter.» (Yin, 1989, p.97)

### 3.5 PROCÉDURES DÉONTOLOGIQUES

Seule ma directrice de recherche a été autorisée à consulter les données au moment de nos rencontres de travail. Les photographies, par ailleurs, sont rendues publiques, car elles servent de documents témoins de la démarche de création en atelier.

J'ai invité les participants à signer un formulaire de consentement à la recherche les informant du but de la recherche et du genre de données qui ont été collectées. Je leur ai garanti l'anonymat par l'emploi d'un pseudonyme. Des photographies ont été prises à des moments clés du projet et les participants apparaissent parfois sur ces images. Par contre, ils ont signé un formulaire de consentement me permettant de diffuser ces images. Leur autorisation était nécessaire afin que ces photographies puissent être diffusées dans le mémoire de maîtrise et dans le cadre de colloques.

Les participants ont également été informés du fait qu'ils pouvaient se retirer de la recherche à tout moment sans préjudice. Le formulaire de consentement a d'abord été expliqué aux participants du groupe avant que le projet ne débute. La présente recherche sur le terrain ainsi que le formulaire de consentement ont reçu l'approbation du comité d'éthique de la Faculté des arts de l'UQAM.

La méthodologie est une étape importante qui permet de structurer la recherche et d'expliquer de manière concrète les procédés utilisés pour travailler sur le terrain et récolter les données. Dans ce chapitre, il a été mentionné que la méthode qualitative a été choisie et plus spécifiquement la recherche-action. Les données ont été recueillies à l'aide de plusieurs outils, soit les entrevues individuelle et de groupe, le journal de bord et l'observation participante. Cette pluralité de sources est importante pour favoriser la triangulation des données et assurer la validité de la recherche. Enfin, j'ai présenté la façon dont les données ont été traitées et analysées, puis il a été question des considérations éthiques liées à la recherche avec des êtres humains.

## CHAPITRE IV

### CONTEXTE DE LA RECHERCHE ET DÉROULEMENT DE L'ATELIER

Dans ce chapitre, je décrirai en première partie le contexte dans lequel a eu lieu la recherche, en commençant par présenter l'endroit où elle s'est déroulée, l'atelier dans lequel elle a eu lieu et les participants. La deuxième partie sera consacrée à la description du projet artistique qui s'est déroulé au Centre d'apprentissage parallèle (CAP). J'y détaillerai le projet de création proposé, incluant l'intention éducative et le déroulement des ateliers. Enfin, je conclurai le chapitre en dressant le portrait de l'exposition de l'œuvre finale et du vernissage.

#### 4.1 CONTEXTE DANS LEQUEL A EU LIEU LA RECHERCHE SUR LE TERRAIN

##### 4.1.1. Le centre d'apprentissage parallèle (CAP)

La recherche sur le terrain s'est déroulée au centre d'apprentissage parallèle (CAP), un organisme communautaire sans but lucratif qui offre depuis 1985 des formations artistiques et des ateliers d'art-thérapie aux personnes éprouvant des difficultés émotionnelles ou des fragilités psychologiques. Près de 300 personnes par année fréquentent le centre. Celui-ci a été fondé par Yvon Lamy, art-thérapeute qui, encore aujourd'hui, est intervenant au centre. Le CAP travaille aussi en partenariat avec Emploi-Québec, le Centre de ressources éducatives et pédagogiques (CREP), l'Agence de santé et de services sociaux de Montréal et la Commission scolaire de Montréal (CSDM), et dispense en ce sens des ateliers de réinsertion professionnelle. Trois différents programmes sont disponibles pour les usagers, soit *Atelier projet*, *Expression* et *Transition PPE*, ainsi que des cours à la carte très variés tels que percussion, drama-thérapie, art-thérapie, peinture, sculpture, tissage et couture. Un menuisier est également sur place et peut répondre aux besoins des différents ateliers.

Le centre possède une superbe galerie incluant deux vitrines donnant sur le boulevard Saint-Laurent permettant d'exposer les travaux des participants principalement lors des expositions annuelles de Noël et de fin d'année. Des expositions avec vernissages sont aussi régulièrement organisées afin de mettre en valeur le travail créatif des personnes qui fréquentent l'endroit. De manière générale, les participants ont la possibilité de fréquenter le centre sur une période de trois ans maximum et doivent s'engager à vendre leurs œuvres afin de contribuer au financement du centre. Plusieurs stagiaires par année se joignent aussi au personnel du CAP, principalement des étudiants en arts de l'UQAM, avec qui le centre a établi un partenariat depuis quelques années.

En fait, le contexte de la santé mentale est complexe et les pathologies ou fragilités psychologiques peuvent être très diverses et entraîner des symptômes, des réactions et des traitements très différents les uns des autres. En effet, qu'ont en commun une personne schizophrène, une personne bipolaire, une personne dépressive, celle qui se remet d'un épuisement professionnel ou encore quelqu'un qui est diagnostiqué personnalité limite? Ces personnes ont toutes des problématiques très différentes et vivent des réalités qui sont propres à chacune. Ce que ces personnes ont en commun, c'est surtout un parcours difficile, la stigmatisation due au diagnostic de santé mentale et, souvent, la marginalisation et l'exclusion sociale.

La philosophie du centre, comme me l'a mentionné son directeur, Xavier Bonpant, est de travailler avec ce qui va bien chez la personne, de ne pas encourager le dévoilement d'informations personnelles dans le cadre du cours et de recentrer le plus possible les participants sur le travail de création, ce qui les aide à rester dans le moment présent et à mettre temporairement de côté leurs problèmes respectifs. Lors de ma première rencontre avec Xavier Bonpant, il m'a d'ailleurs prévenue en me disant :

Il est important de ne pas aborder les problèmes personnels des participants et de ne pas les laisser en parler non plus, car il se pourrait ainsi qu'on ouvre une

boîte de Pandore en réveillant un traumatisme qui pourrait déclencher une crise de panique ou un autre comportement qui pourrait s'avérer difficile à endiguer. Si jamais des participants éprouvaient le besoin d'aborder des sujets personnels, ils ont la possibilité de prendre un rendez-vous privé avec un art-thérapeute sur place.

Toutefois, les gens qui s'inscrivent au centre peuvent présenter des problèmes temporaires ou permanents à divers degrés, mais sont autonomes. La prise de médicaments peut entraîner chez certains une difficulté à se mobiliser au réveil et des retards fréquents.

#### 4.1.2 Présentation de l'atelier dans lequel a eu lieu la recherche

Les étudiants qui ont participé à l'atelier de création proposé faisaient partie du programme *Atelier projet*, qui consiste en des ateliers artistiques visant à rétablir les capacités fonctionnelles et interpersonnelles. L'initiation au langage et aux diverses techniques artistiques et leur approfondissement leur permet de développer des aptitudes au travail après une période d'arrêt ou de retrait social plus ou moins prolongée. Ce programme s'échelonne sur douze mois consécutifs. L'*Atelier projet* était dirigé par Narges Korsand, qui animait l'atelier du lundi au jeudi. Le vendredi, les participants étaient invités à suivre en matinée un cours de tam-tam et l'après-midi un atelier d'art-thérapie. Comme quelques personnes n'appréciaient pas l'atelier de tam-tam, Xavier Bonpunt, le directeur du centre, a pensé que je pourrais offrir à ces personnes un atelier spécial auquel celles-ci pourraient volontairement s'inscrire. Narges m'a donc gentiment présenté son groupe d'étudiants et je leur ai exposé ma proposition, soit un atelier de création en techniques mixtes dans le cadre duquel nous élaborerions une œuvre collective.

Bien que je n'aie jamais enseigné en présence de Narges, elle s'est révélée une aide précieuse pour m'expliquer le fonctionnement du centre, me montrer où se trouvaient les différents matériaux, me faire de la place dans les étagères pour ranger mes projets

en cours, etc. Nous avons également convenu d'adopter des propositions artistiques très différentes l'une de l'autre dans le but d'éviter le plus possible la comparaison et la confusion entre nos deux approches. Pour sa part, Narges s'est donné comme objectif de n'utiliser que le papier comme médium tout au long de la session. Son groupe comportait une dizaine de participants.

Le local était spacieux et bien éclairé. Il est situé au rez-de-chaussée de la bâtisse, et comporte une grande vitrine à l'avant permettant d'exposer les créations des participants aux différents ateliers et de laisser filtrer une belle lumière naturelle. Une dizaine de tables amovibles sur roulettes permettaient de disposer la salle selon les besoins. Plusieurs étagères offraient un espace de rangement pour les nombreux matériaux disponibles. Ce local favorisait l'utilisation de médiums variés. Toutefois, comme le groupe de Narges travaillait sur du papier blanc, nous devions tout de même faire attention à garder l'endroit propre. L'installation de plastiques sur les tables nous a donc permis de nous atteler à des projets plus salissants. Je dois aussi ajouter que le cours de tam-tam qui avait lieu en même temps que le mien se déroulait dans l'atelier adjacent et que nous entendions le bruit des percussions tout au long de l'atelier. De plus, plusieurs participants de ce cours passaient par notre local pour utiliser les toilettes ou sortir pour la pause. Cet état de fait rendait parfois difficile la concentration des participants à mon cours. Je croyais aussi que nous pourrions commencer le cours vers 9h30, mais comme le tam-tam commençait à 10h, il y avait trop de va-et-vient dans le local pour débiter plus tôt. Les rencontres ont donc eu lieu de 10h à 12h.

#### 4.1.3. La présentation du projet à des participants potentiels

Après m'être brièvement présentée au groupe, avoir expliqué ma proposition d'atelier et montré mes travaux personnels (j'avais apporté quelques créations de petits formats, sculpture en métal, dessin, peinture...), j'ai signifié à chacune des personnes

qui se sont présentées à la rencontre d'information qu'elles pouvaient prendre le temps de réfléchir et donner leur réponse à Narges ou Xavier dans les prochains jours. Plusieurs étaient intéressés, mais certains hésitaient entre le tam-tam et l'atelier proposé.

Finalement, quatre personnes ont donné leur nom pour l'atelier. Il s'agissait de Nadia<sup>1</sup>, Robert, Ninon, et Marie-Claire. Narges m'a mentionné que Nadia, Robert et Ninon se trouvaient parmi les plus minutieux de son groupe et les plus intéressés par l'apprentissage technique, ce qui a eu une incidence sur l'approche pédagogique que j'ai adoptée.

Je dois dire que ces personnes n'avaient aucun problème apparent. Je sais très peu de choses à propos de leurs conditions particulières. D'après mes observations, il y avait peu de différences entre ces personnes et les adultes novices à qui j'ai l'habitude d'enseigner.

## 4.2 L'INTENTION ÉDUCATIVE

L'intention éducative était liée à mon cadre théorique portant sur la présence attentive, la motivation intrinsèque et le processus créatif, ainsi qu'aux valeurs qui soutiennent mon approche de l'enseignement des arts. Je voulais être en mesure d'observer le processus créatif des participants, de comprendre ce qui les motivait ou les démotivait. Je désirais également identifier les exercices de création qui permettaient de déclencher la présence attentive ou ceux qui au contraire la restreignaient. Parallèlement, je désirais encourager la prise de risques artistiques, afin de sortir les participants de leur zone de confort, et les faire travailler à une œuvre collective, qui demande de la collaboration et une implication de tout un

---

<sup>1</sup> Afin de préserver l'anonymat des participants aux ateliers de création, ils seront désignés tout au long de ce mémoire par des noms fictifs.

chacun. Je voulais aussi proposer un cours utilisant des médiums mixtes, où les différentes étapes de l'élaboration demandaient des connaissances, des techniques et des approches différentes, tout en permettant une continuité et une cohérence portées par la finalité de l'œuvre.

Au chapitre V, je montrerai comment les différentes stratégies utilisées ont stimulé la présence attentive et le processus créatif des participants et quel but était visé par celles-ci.

### 4.3 LA PROPOSITION DE CRÉATION

L'atelier s'est déroulé sur une période de huit semaines, soit deux heures par semaine de dix heures à midi tous les vendredis. Les participants étaient au départ invités à prendre part à l'élaboration de la proposition de création, mais cela n'a pas été possible. J'ai donc finalement proposé de faire un bas-relief collectif en plâtre, qui serait coulé dans un cadre de bois de dimensions seize pouces par vingt pouces. Chacun pourrait expérimenter seul en argile en premier lieu, pour finalement mouler la création en plâtre et mettre le tout en commun dans un bas-relief qui serait par la suite peint collectivement.

#### 4.4.1 Les différentes étapes

Je ne ferai pas ici le résumé de chaque atelier un par un, mais je me contenterais de détailler les différentes étapes qui ont permis la réalisation du projet de création.

#### 4.4.2 Amorces et activités préparatoires

Dès le premier atelier, nous avons discuté pendant près d'une heure en proposant différents thèmes possibles pour la création collective et j'ai montré aux participants

mon portfolio pour me présenter. Cette entrée en matière a servi d'amorce pour parler aussi de leurs créations à eux. En effet, Ninon a profité de l'occasion pour me montrer des photos de ce qu'elle et d'autres participants du centre avaient fait au cours de la dernière année. Nous avons ensuite fait une activité de frottis dans le local et à l'extérieur, sur le boulevard Saint-Laurent. L'idée était de rechercher des textures sur les murs, les planchers et les objets que nous rencontrions. La technique était simple : avec des crayons de bois de différentes couleurs, il s'agissait de relever les empreintes de toute texture intéressante sur le papier. Cet exercice nous préparait au travail sur la texture que nous allions effectuer tout au long de la session.

Lors du troisième atelier, j'ai présenté au groupe une douzaine de photographies, les plus diversifiées possibles, de bas-reliefs que j'ai répertoriés en effectuant une recherche sur Internet. J'ai voulu tracer un portrait de l'évolution du bas-relief à travers l'histoire de l'art, dans le but de démontrer que cette technique possède une histoire très ancienne, mais qu'elle est encore utilisée aujourd'hui en art contemporain. Il s'agit d'une technique qui a tout d'abord été longuement associée à l'architecture et à laquelle de nombreux sculpteurs à travers le temps se sont adonnés. La plus vieille reproduction que j'ai proposée remontait à l'époque assyrienne, vers -850 avant J.-C., la suivante était la photo d'une œuvre datant de l'époque romaine au quatrième siècle, puis une autre avait été créée au septième siècle. Elle était issue du site de Palenque et représentait le roi K'inich Janaab Pakal II. Nous avons également vu une œuvre du quatorzième siècle, créée par le sculpteur Lorenzo Maitani et une autre du seizième siècle. Nous avons ensuite fait un saut dans le temps pour aborder l'époque moderne avec un bas-relief sur plaque de bronze de Lécaillon, représentant un Gaulois de Verdun, puis un bas-relief sur le thème animalier de Jean Joachin, 1954. Finalement, nous avons abordé des créations d'artistes contemporains tels que Koffi Kouakou, Bernard Morel, Jean-François Ortiz, Benoît Jaillet, Augustin Frison-Roche, Yves Auclair et René Derouin. Il s'agissait d'exposer les participants à la diversité de créations que pouvait engendrer cette technique ancestrale. J'ai aussi apporté deux

livres sur la création en argile qui me sont très précieux, pour qu'on puisse voir différentes techniques et procédés pour modeler l'argile. Je désirais ainsi ouvrir leur horizon et stimuler leur imagination et encore les inciter à la prise de risques en création. Bien que ces œuvres et livres aient été présentés au troisième cours, ils étaient accessibles aux participants tout au long de la session afin qu'ils puissent s'y référer et s'en inspirer. Je leur ai aussi présenté un échéancier pour que l'on puisse voir ensemble comment la réalisation de l'œuvre collective allait évoluer au cours des semaines. J'ai par contre dû modifier cet échéancier, car le cours six a été annulé en raison d'une interruption de l'alimentation en eau sur tout le Boulevard Saint-Laurent. Un cours a donc été ajouté à la fin de la session.

Une deuxième activité préparatoire consistait, au second cours, à explorer la texture dans une plaque d'argile de manière intuitive, pour ce faire, j'avais apporté de chez moi divers objets qui pouvaient laisser une trace dans l'argile humide : trombone, boutons, barrette, blocs de Lego, etc. J'incitais aussi les participants à se servir de tout objet trouvé dans le local ou à apporter quelques objets personnels susceptibles de les inspirer.



Figure 4.2- Robert et Nadia

À partir du cours quatre, nous avons introduit le plâtre. Pour amorcer cette étape, j'ai donc donné un exemple à partir d'un moulage préparatoire que j'ai fabriqué à la maison. Je désirais que chacun comprenne bien le concept avant d'entreprendre cette nouvelle technique.

Enfin, une troisième activité préparatoire eut lieu, mais au septième cours. Je voulais que les participants expérimentent la texture et le frottis en peinture acrylique avant de procéder à la peinture du bas-relief proprement dit. Je sais qu'on peut facilement gâcher une sculpture en appliquant trop de couleurs, je voulais par contre qu'ils le comprennent par eux-mêmes. Je leur expliquais que nous voulions seulement faire ressortir les reliefs et non pas peindre chaque objet sur le bas-relief comme s'il était séparé des autres. Pour ce faire, nous avons travaillé sur de toutes petites toiles de cinq pouces par sept pouces et nous y avons collé du papier de soie à l'aide de

médium acrylique, pour avoir une texture intéressante. Je leur ai ensuite demandé de choisir deux couleurs, une plus pâle et une plus foncée. Une des deux devait être appliquée en premier, idéalement la plus foncée, puisque les reliefs sont plus susceptibles d'être éclairés par la lumière et donc de paraître plus pâles (si on veut un effet plus réaliste). Une fois la première étape terminée et séchée, nous appliquions la deuxième couleur en utilisant la technique du frottis. Des comparaisons avec les patines utilisées par les divers artistes dont nous avons vu les œuvres étaient encouragées afin de bien comprendre que peindre sur une toile ou sur une sculpture est bien différent et ne sert pas le même but.



Figure 4.3 - Les moules

#### 4.4.3 Déroulement des ateliers

À partir du cours trois, nous avons commencé la création proprement dite. Nous avons d'abord procédé à la création d'un bas-relief individuel en argile, sur un thème libre. Chacun était invité à y incorporer les textures qu'il avait découvertes au cours

précédent. Le format était optionnel, mais il ne fallait pas qu'il soit trop grand, afin que le tout s'amalgame harmonieusement dans l'espace final dont nous disposions.

Au quatrième cours, j'ai incité chaque participant à choisir une des œuvres en argile créées pour la mouler et expérimenter le procédé. Robert a moulé sa lune, Nadia son masque et Ninon son biscuit en argile. Dans le but de les rassurer davantage, j'ai moi-même moulé devant eux en premier une tête de loup que j'avais fabriquée au cours précédent.



Figure 4.4- Le démoulage

Au cours suivant, nous devons démouler les créations en argile et les objets, afin de pouvoir éventuellement les mouler en plâtre. Certains moules ont cassé (ceux qui contenaient des objets, car l'argile est plutôt facile à sortir du plâtre). Je leur ai donc montré à réparer les moules ou même à les améliorer, si on sent que l'argile est restée prise à certains endroits, afin de rendre le moulage avec le plâtre plus simple. Enfin, nous avons par la suite coulé le plâtre dans les moules réparés et préparés. Le démoulage du plâtre dans le plâtre fut le plus éprouvant pour l'ensemble des

participants. Ils avaient peur que ça casse et ont travaillé souvent fort pour arriver au résultat souhaité. Pour finir, tous ensemble, nous avons collé à l'aide de plâtre les moulages obtenus pour les fixer sur le bas-relief selon une disposition décidée par l'ensemble des personnes présentes, puis, au dernier cours, nous avons peint collectivement, en nous servant de la technique du frottis, l'œuvre finale.

Nous avons ensuite fait un retour sur l'atelier en groupe. Tous disaient qu'ils avaient apprécié. Ninon a dit : «C'était parfait, tu nous as amenés où tu avais dit.» Ils se montraient tous fiers du résultat et prétendaient avoir fait des apprentissages intéressants et stimulants dans plusieurs domaines. Robert, comme à son habitude ne parlait pas beaucoup, mais hochait la tête pour appuyer les propos des deux autres de temps en temps. Je leur ai demandé ce qu'ils changeraient aux cours si on recommençait avec un autre groupe. Ils ont maintenu qu'ils ne changeraient rien, que c'était très bien.



Figure 4.5- La création collective

#### 4.4 L'EXPOSITION

L'œuvre collective a été exposée dans le cadre de l'exposition de Noël qui regroupe l'ensemble des groupes du centre. L'endroit était rempli et c'était magnifique. Notre œuvre collective trônait sur le piano droit dans la deuxième salle.

Les participants à l'atelier étaient bien habillés, Robert portait fièrement un nœud papillon et les femmes portaient une jupe ou une robe. J'ai rencontré les enfants de Nadia et de Ninon lors de cette occasion et elles semblaient heureuses de me les présenter. Il y avait énormément de monde, les salles étaient pleines. Il s'agissait d'une réception réussie. Presque tous les travaux des étudiants étaient à vendre, mais l'œuvre collective que nous avons réalisée n'affichait aucun prix. Xavier, le directeur,

m'a signifié que ce n'était pas l'objectif de départ de mon atelier que de vendre les œuvres à la fin. J'ai pu voir ce que Ninon, Robert, Nadia et Marie-Claire avaient fabriqué dans les autres ateliers et les en ai félicités. Nadia relaxait enfin, jusqu'à la dernière minute elle travaillait sur une lampe en papier qu'elle avait peine à finir, mais à présent elle paraissait heureuse et soulagée. Ninon et Nadia regrettaient cependant qu'il n'y ait pas d'éclairage dirigé sur le bas-relief que nous présentions. Elles considéraient qu'il aurait ainsi mieux été mis en valeur.



Figure 4.6 - Photo de groupe

Nous avons reçu plusieurs félicitations. Xavier a aussi dit qu'il trouvait cette création *forte* et mentionné que les participants avaient fait des apprentissages intéressants. Par hasard, une de mes amies se trouvait dans la salle quand j'y suis entrée et coïncidence, elle était une amie d'enfance de la fille de Ninon, qu'elle connaissait très bien. Cette surprise m'a quelque peu rapprochée de Ninon. J'ai beaucoup parlé avec elle et sa fille et j'ai appris qu'elle avait une pratique artistique depuis de nombreuses années et cela m'a aidée à mieux comprendre son comportement avec moi. Elle m'a mentionné : «une chance que Robert était dans notre cours (car nous étions peu nombreux)» et a :

«moi et Nadia on prenait soin de toi». J'ai alors saisi qu'elles avaient tout de même cherché à me soutenir et qu'elles avaient envers moi un instinct maternel. Elles désiraient que mon atelier se passe bien. Ninon m'a aussi avoué qu'elle jouait un peu les combats de coqs avec moi! J'imagine que c'était aussi une manière de faire valoir son expérience artistique, mais elle n'a jamais agi de manière déplacée. La fille de Ninon m'a fait savoir que sa mère parlait beaucoup de ses professeurs et les admirait.



Figure 4.7 - Les participants : Robert, Nadia et Ninon

Somme toute, j'ai adoré cette expérience et me suis attachée à eux. Nous avons vécu une belle aventure. Quelques personnes qui participaient au cours de tam-tam m'ont demandé si je continuerais de donner des ateliers au centre en 2017, car elles auraient aimé participer. Elles avaient trouvé difficile d'avoir à faire un choix entre les deux activités.

Dans ce chapitre, je me suis attardée à décrire le contexte dans lequel s'est déroulée la présente recherche, soit le Centre d'apprentissage parallèle et plus particulièrement l'atelier projet, local dans lequel a eu lieu l'atelier d'expérimentation en moulage. L'intention éducative a permis de comprendre ce que je cherchais à communiquer aux participants à travers les exercices proposés, et, enfin, les descriptions du déroulement de l'atelier et de l'exposition visaient à dresser un portrait fidèle de ce qui s'est passé sur le terrain.

## CHAPITRE V

### ANALYSE DES DONNÉES

Dans ce chapitre, je présenterai premièrement les valeurs qui ont soutenu mon approche d'enseignement des arts, car je garde à l'esprit qu'elles sont importantes puisqu'elles ont influencé la conception des ateliers et donné une orientation à l'analyse. Dans un deuxième temps, je propose une étude de cas décrivant des moments clés du processus de création de trois participants à l'atelier d'expérimentation en moulage. Les récits sont divisés en quatre parties chacune, soit : l'attitude en général, la qualité de la présence, la réaction devant les obstacles rencontrés et la réaction devant ses créations.

Dans un troisième temps, je procéderai à une analyse interprétative enrichie par la pensée de plusieurs auteurs en lien avec le cadre conceptuel. Je ferai ensuite part des limites de la recherche et terminerai par une brève conclusion.

#### 5.1 LES VALEURS QUI SOUTIENNENT MON APPROCHE D'ENSEIGNEMENT DES ARTS

##### 5.1.1 Tous peuvent apprendre

La croyance fondamentale sur laquelle je fonde ma philosophie de l'enseignement est que tout le monde peut apprendre et entreprendre une démarche de création. Le fait d'être *bon en art* est le fruit de l'apprentissage. En fait, cette croyance était plutôt instinctive, mais j'y ai trouvé un écho la première fois dans le livre de Betty Edwards (1989), il y a près de vingt ans. En enseignant, j'ai souvent aussi été surprise par les progressions impressionnantes de certains étudiants ou par l'acharnement d'autres qui n'étaient pas aussi doués, mais qui persévéraient au-delà des mes espérances. J'en suis venue à la conclusion que le travail était plus important que le talent et qu'il y a toutes

sortes de chemins qui permettent d'atteindre ses objectifs. Le plus important étant la motivation à poursuivre.

### 5.1.2 Les valeurs humanistes

Je fonde aussi ma philosophie de l'enseignement sur des valeurs humanistes telles que l'authenticité, la considération, l'empathie, la quête de sens et l'actualisation de soi. Les théories de Rogers (1961) sur l'éducation basée sur l'apprenant m'ont inspirée et guidée dans mes interventions. La possibilité de contribuer au bien-être des personnes par la pratique de l'art m'a motivée à partager mon savoir artistique. Ce désir de participer au bien-être collectif concorde avec le courant pédagogique pragmatique, pour qui, selon Efland (1995) : «Apprendre demande à l'individu la reconstruction même de la connaissance par l'intermédiaire de son expérience personnelle, et cette expérience viendra modifier ou confirmer sa vision antérieure du monde.» (p.4)

### 5.1.3 Le droit à l'erreur et la prise de risques

Avec le temps, en enseignant le dessin ou la peinture, je me suis rendu compte que les beaux exemples que je cherchais à donner stressaient les participants. Je désirais avoir l'air d'une *bonne* artiste et cela leur donnait l'impression qu'ils devaient être parfaits. J'ai donc commencé à être moi-même plus spontanée, à faire des *erreurs* et à m'en servir pour leur montrer à travailler avec celles-ci. J'ai alors remarqué qu'ils se détendaient, appréciaient cette manière de faire et que cela les rendait plus créatifs. En me plaçant aussi moi-même en situation de prise de risques, je leur montrais qu'ils pouvaient suivre leurs instincts ou créer des choses *laidés*, qu'il n'y avait pas d'interdit artistique, mais seulement un processus à découvrir, celui de sa propre créativité. Dans ce sens, je les encourageais à expérimenter et je valorisais l'*erreur*, car elle peut permettre de faire des découvertes intéressantes. Je les incitais ainsi à sortir de leur zone de confort et à la réfléchir.

#### 5.1.4 Autonomie, compétence et appartenance

Je vise à soutenir l'autonomie des apprenants, à leur redonner le pouvoir, en incitant chacun à penser par soi-même, à se faire sa propre idée. Je cherche à soutenir l'autonomie des apprenants parce que cela concorde avec mes valeurs, mais aussi car j'ai remarqué que cela favorisait la motivation. Quand j'enseigne, surtout en milieu communautaire, il est donc important pour moi de partir des intérêts des personnes et de les impliquer dans le processus de décision.

Dans le même sens, je cherche aussi à soutenir le sentiment de compétence de mes étudiants. Premièrement, parce que je suis personnellement hypersensible à la critique et que j'ai remarqué que les critiques sévères m'enlevaient le goût de créer. Mais aussi parce que je crois qu'encourager les gens à poursuivre passe par la valorisation de leurs efforts.

Dans un groupe en santé mentale, ou avec les personnes handicapées physiques, population souvent marginalisée et moins intégrée dans la société, le sentiment d'appartenance peut contribuer de façon importante à ce que les participants se sentent inclus et partie prenante du groupe. Dans ces contextes, j'ai observé que les créations collectives peuvent s'avérer un moyen efficace de stimuler la cohésion du groupe en favorisant de plus nombreuses interactions entre les individus. Quand j'enseignais aux personnes handicapées physiques, je voyais à quel point le groupe était important pour elles et comment le fait de revenir chaque semaine et d'entretenir des liens avec les autres personnes leur apportait du soutien.

### 5.1.5 Le non-jugement

Une autre valeur que je mets de l'avant est de ne pas juger. À mon avis, le jugement enferme les sens et appose des catégories qui réduisent la flexibilité mentale. Aussi, une grande partie de ma recherche-action porte sur le non-jugement, par le biais de la présence attentive. Dans les cours que je donne, je demande aux gens de suspendre momentanément leur jugement, car il court-circuite leurs idées naissantes et entrave le processus de création. Je crois que chacun doit choisir l'esthétique qui lui plaît, sans jugement de valeur. L'important, pour moi, est de proposer plusieurs modèles pour ouvrir les horizons. Je ne cherche donc pas à imposer mon point de vue sur leurs œuvres et je veille à faire des commentaires positifs et constructifs à l'aide de suggestions et de questions plutôt que de solutions. Le non-jugement consiste aussi à orienter les discussions dans les groupes, de façon à ce que chacun puisse exprimer son opinion sans juger le travail d'autrui. À cet égard, j'ai étudié une session avec Seymour Segal, et il nous montrait à parler des créations de chacun à partir non pas de jugement esthétique, mais à partir de l'effet qu'avait sur nous la création que nous avions devant les yeux. Cette approche est très intéressante et amène une ambiance de réelle communication autour des œuvres.

### 5.1.6 La présence

Mon intérêt pour la présence attentive est aussi stimulé par une réaction contre le fonctionnement sur le pilote automatique, afin de créer plus de conscience et un apprentissage qui accorde une place importante à la pensée critique. Le moment présent est le seul à partir duquel nous pouvons agir. J'ai souvent remarqué, dans les cours que je donne, que les participants semblent plus confiants quand ils sont concentrés et présents et que plus ils le sont, plus ils progressent rapidement. À l'inverse, lorsque les personnes ne sont pas assez présentes à ce qu'elles font, elles se

plaignent souvent que *ça ne marche pas*, elles sont plus négatives face à leurs créations et doutent de leurs capacités.

#### 5.1.7 L'approche personnalisée et la recherche personnelle

Je préfère enseigner à des petits groupes, afin de pouvoir offrir une approche personnalisée qui tient compte des besoins particuliers de chacun. De cette manière, je dispose du temps nécessaire pour répondre aux questions de tous les participants, pour donner des exemples adaptés et pour proposer des solutions concrètes selon les différents projets. Je crois aussi que chaque personne doit, en créant, refléter sa propre personnalité et s'engager dans une création personnelle. Je décourage donc la copie, mais je veille aussi à donner des directives ouvertes, pour que chacun réfléchisse à l'angle qu'il veut adopter. L'approche centrée sur le client, telle que Rogers la décrit, va également dans le même sens en apportant une aide qui tient compte des besoins de chaque personne pour faciliter sa démarche, mais aussi pour l'aider à développer une vision personnelle de ce qu'elle veut créer de manière à y trouver un sens qui lui est propre.

#### 5.1.8 La démocratisation de l'art

J'accorde aussi une place de choix à la démocratisation de l'art et de la culture. Dans mon esprit, ma pratique artistique et ma pratique de l'enseignement des arts sont indissociables, il n'y a pas de hiérarchie entre les deux. Je conçois l'enseignement comme une partie de ma pratique artistique. J'adopte une approche qui utilise différents médiums dans des contextes variés, tels que la sculpture, la peinture, la récupération d'objets, l'écriture, le land art et les créations contextuelles. Je refuse d'être catégorisée et je crois que l'art se rapproche de la vie, d'un art de vivre. « Il est admis aujourd'hui que l'art est pluriel et qu'il excède largement les canons de la culture savante. La démocratie culturelle amplifie cette évolution, par sa propension à

défendre les pratiques minoritaires et à limiter les privilèges des arts académiques.» (Nicolas-Le Strat, 1998 p.48) Quand j'enseigne, je ne suis pas non plus dans un mode hiérarchique. Je me vois plus comme facilitateur, surtout en contexte communautaire, où nous élaborons des projets conjointement avec le groupe, dans un esprit de consensus.

#### 5.1.9 Le pouvoir transformateur de l'art

En fait, mon intérêt pour la psychologie et pour la création ainsi que mes valeurs et croyances me portent à accorder une importance au pouvoir transformateur de l'art. Je pense que de nombreuses personnes et les personnes marginalisées en particulier pourraient bénéficier de s'engager dans une démarche de création.

Je ne me place pas comme dispensatrice du savoir, mais comme participante et initiatrice d'un processus qui engage tous les membres d'une communauté et, pour que chacun y trouve sa place, le débat, la réflexion et la non-hiérarchisation sont importants.

J'adopte une philosophie plus près de l'accompagnement par l'art (Trudel et Mongeau, 2008), car je ne cherche pas à mettre l'accent sur mon statut d'enseignante. Je préfère me trouver sur un pied d'égalité avec les participants. Pour ce faire, j'expérimente aussi personnellement et je prends des risques, en plus de participer humblement à la création, dans un esprit de cocréation. En ce sens, j'aime inciter les participants à donner leurs opinions et à proposer leurs idées.

L'accompagnement par l'art [...] désigne cette notion de faire par laquelle l'étudiant stagiaire est présent pour l'enfant afin de soutenir et encourager son désir de création. Accompagner par l'art signifie que l'étudiant adopte une posture qui motive et favorise l'engagement de l'enfant dans une démarche d'appropriation visant à mettre en place un contexte favorable à la création. (Trudel et Mongeau, 2008, p.28)

Bien qu'il s'agisse d'adultes, la notion d'accompagnement par l'art me semble pertinente dans le contexte communautaire, puisque les ateliers visent à favoriser l'épanouissement des individus et non à faire d'eux des artistes.

Je crois que l'art permet d'expérimenter des états similaires à ceux de la méditation et je pense qu'il permet également de développer des qualités semblables. À travers mon expérience d'enseignement des arts, je peux voir que l'apprentissage de la peinture, du dessin ou des techniques mixtes permet aux personnes de développer leur concentration, leur présence, leur imagination, leur ouverture, leur patience, leur sensibilité, le lâcher-prise et l'acceptation de ce qui advient dans la matière.

Comme professeur, certains étudiants me disent que c'est une des seules choses qui les aide à décrocher de leurs préoccupations. Ils entrent dans une concentration intense et perdent la notion du temps, pensent seulement en terme d'ombre, de lumière, de ligne, mais n'entre pas dans le jugement, dans l'attachement à ces formes. Un peu comme en méditation quand on observe ses pensées sans les juger. Betty Edwards, dans son livre, va dans ce sens et parle d'ondes alpha.

L'art fait du bien, amène un mieux-être et c'est pour cette raison qu'il est utilisé en art-thérapie. Il nous renvoie un miroir de nous-mêmes, de nos préoccupations, de nos angles morts, il nous permet d'évoluer et nous accompagne dans la construction de soi. Encore une fois, un peu comme la méditation. Les images peuvent aussi favoriser l'émergence de contenus inconscients, elles fonctionnent un peu comme les rêves et génèrent des prises de conscience importantes. Pour plusieurs psychanalystes tels qu'Anzieu (1981), Milner (1976) ou Ehrenweig (1976), le processus de création permet la reconstruction de soi. Le fait d'accepter de reconnaître certaines parties refoulées de soi qui refont surface dans l'œuvre aide la personne à les réintégrer à sa personnalité et à se sentir plus complète.

Wallas (1926), quant à lui, parle de la période d'incubation en art, qui précède l'idée qui émerge de l'inconscient. L'idée de génie qui nous vient soudainement, qu'on pourrait appelé Insight et qui se manifeste aussi par un ressenti physique et la sensation de comprendre soudainement quelque chose d'important. Ce phénomène se produit aussi de manière semblable en médiation, mais fait plutôt référence à une nouvelle compréhension de la réalité (Deschamps 1983). Le processus de création permet aussi de développer l'intuition, en portant attention aux contenus inconscients qui surgissent, nous facilitons le lien entre l'inconscient et le conscient.

## 5.2 ÉTUDE DE CAS

### 5.2.1 Robert

#### 1) Attitude générale

Robert est un jeune homme dans la vingtaine. Il a un frère jumeau qui participe à un autre programme du CAP. Il ne se prononce pas beaucoup et semble assez craintif à s'exprimer. Il s'agit d'un jeune par ailleurs très communicatif et il cherchait à entrer en contact avec moi par d'autres manières, comme par une tape dans la main. Il aime jouer et le manifeste quelques fois de façon inattendue. Par exemple, à la fin d'un cours, il s'est caché derrière une porte pour me faire la surprise. Ou encore, il cherchait mon attention par des sourires ou en prononçant mon nom de manière joyeuse. Il m'arrivait aussi de plaisanter avec lui, comme lorsque je l'ai rencontré juste avant le dernier atelier sur le coin de la rue. Il était de bonne humeur et communiquait avec moi par de petites phrases qui ne disaient pas grand-chose comme: «ha! Julie ou il fait beau!» Je lui disais qu'au vernissage il serait une vedette. Il a bien ri.

Il a aussi parfois un esprit particulièrement inventif, entre autres, lors d'un exercice sur les frottis, il a pris une pile de récipients de plastique et les a tournés sur le côté afin de prendre leurs empreintes. Il était très concentré et prenait plaisir à l'expérience

de toute évidence. Au premier cours, par contre, il avait l'air de s'ennuyer un peu de Narges. À deux reprises, il a mentionné son nom en soupirant : «ha! ....Narges!» À un certain moment, il nous a tous étonnés. Alors que nous croyions qu'il ne nous écoutait pas et qu'il était concentré sur son travail, nous nous demandions quel objet nous avions placé dans un moule en particulier, et Robert a dit : «c'est le suçon d'Halloween!» Il avait raison et nous avons tous été surpris de sa perspicacité.

## 2) Qualité de la présence

Il a beaucoup aimé le livre sur les textures que j'ai présenté et a commencé à faire un poisson en bas-relief en s'inspirant d'une image de poisson dans le livre. Son poisson à lui était tout de même différent et personnel. Il a été très concentré comme lors des autres cours et a travaillé sans parler ou maugréer. Il a rapidement fini son poisson, qui était beau, mais comme il restait du temps je lui ai suggéré d'entreprendre un autre projet à son goût. Il a fait un lapin en argile en trois dimensions. Je lui ai suggéré d'ajouter de la texture, ce qu'il a fait. Le résultat était intéressant.

Si une activité lui plaisait moins, il le manifestait seulement par une moue discrète. Par exemple, à un moment donné, j'ai demandé à Robert s'il voulait activer le plâtre en remuant avec sa main, mais il a fait une moue de dégoût, mi-rieur, et il n'a pas voulu. Robert ne semblait pas pressé de mouler ses créations, même après avoir vu les premiers objets démoulés, il hésitait encore. Il a fallu que j'insiste un peu, mais il a fini par s'appliquer en silence. Comme il était seul avec moi au début d'un cours, je lui ai montré à nettoyer un moule que j'avais préparé en enlevant un peu de plâtre en surplus pour qu'on puisse le démouler. Il s'est bien appliqué avec le couteau et a fait un travail minutieux, bien concentré, comme d'habitude. J'ai pourtant senti, à quelques moments, que les explications étaient un peu longues pour lui et qu'il marchait un peu plus dans le local et n'était pas toujours attentif.

Au quatrième cours, j'avais fait trop de plâtre et je lui ai demandé s'il voulait mouler son poisson. Il a fait la moue, il n'était pas très enthousiaste, mais il a accepté. Je lui ai dit que j'allais le préparer moi-même, car nous allions manquer de temps. Il m'a regardé faire avec attention. Ensuite, j'ai annoncé que la semaine suivante nous pourrions explorer la texture en peinture à l'aide de papier de soie et de frottis à l'acrylique, dans le but de nous familiariser avec la technique avant de peindre notre bas-relief collectif. Il a semblé intéressé par cet exercice.

À un moment donné, comme je voyais qu'il tournait en rond, littéralement, pendant que j'aidais Nadia à démouler, je lui ai trouvé une tâche utile, soit de faire une incision derrière chaque objet que nous avons moulé afin que l'adhérence soit meilleure lorsque nous collerions les objets dans le support collectif. Il s'est aussitôt appliqué à la tâche avec soin et précision sur tous les objets. À la fin de chaque atelier, Robert partait assez rapidement et quelques fois discrètement.

Il se mettait souvent au travail sans que j'aie besoin de dire quoi que ce soit. Par exemple, en arrivant au sixième cours, il s'est tout de suite appliqué à démouler son poisson pendant que sa lune trempait dans l'eau. Il a réussi le démoulage facilement et je l'ai félicité, c'était du beau travail! Il avait l'air content. Robert s'est ensuite spontanément attardé à arranger son moule de poisson afin que nous puissions y couler le plâtre. Il est le seul à avoir été présent à tous les cours et il est arrivé en retard une seule fois au cours de la session.

### 3) Réaction devant les obstacles rencontrés

Arrivé à l'étape du démoulage, Robert a eu de la difficulté avec son projet. Sa lune était vraiment difficile à démouler. Du plâtre s'était glissé sur le moule et on ne voyait plus la démarcation qui nous montrait où l'argile débutait. Devant cet obstacle, il ne s'est pas découragé. Avec un petit couteau, il s'est appliqué à enlever la couche de

plâtre en surplus. Avec le petit tournevis plat, il a ensuite commencé à démouler, mais ça ne sortait pas. J'ai dû l'aider un peu, mais il a tout de même réussi, à force de persévérance. De temps à autre, il me demandait de vérifier si son moule était bien préparé, mais tout au long de l'atelier, il travaillait sans émettre de commentaires négatifs.

Je lui ai ensuite apporté sa lune (celle en plâtre dans le moule) qui trempait toujours. Cette fois, cela a été beaucoup plus difficile. Il a dû creuser tout le tour de la lune et ça ne sortait toujours pas. Il ne s'est jamais plaint, mais m'appelait parfois pour que je vienne voir et que je donne des conseils. Finalement, après beaucoup d'efforts et plusieurs retrempages, je lui ai suggéré de casser le moule. Il n'a pas hésité et a très bien travaillé. La lune était intacte, le moule était brisé, mais il pourrait être réparé et je lui ai montré comment. Par la suite, comme j'ai remarqué qu'il avait sans cesse besoin d'être occupé, je lui ai suggéré de faire de la taille directe dans le rond de plâtre que nous avons préparé la semaine précédente. Il a essayé, mais a trouvé cela difficile et s'est découragé. Je n'ai pas insisté, car je voulais aussi qu'il prépare son moule de poisson pour y couler le plâtre. Ce qu'il a très bien fait. Par contre, comme il avait été réticent à mouler son poisson la semaine précédente, je lui ai fait mouler un nouveau poisson en argile, comme son original, afin de le rassurer.

Lors de l'un des nos ateliers, j'ai constaté l'absence de Robert. Comme je croyais qu'il ne viendrait pas puisqu'il était toujours ponctuel et que la semaine suivante nous avions prévu de poursuivre avec une nouvelle étape, j'ai commencé à démouler son poisson. Je l'ai détourné rapidement et il est sorti en cinq minutes. Il était parfait et, sur le coup, Robert est entré. Il n'avait pas l'air offusqué. Je lui ai donc remis son poisson dans les mains et lui ai suggéré de continuer en allant le laver pour enlever l'argile rouge.

Généralement, lors d'activités nouvelles pour lui, il comprenait rapidement comment faire. Par contre, lors de l'exercice sur les frottis en peinture, Robert a mis un peu plus

de temps que les autres. Il mettait trop de peinture sur son pinceau. Aussitôt que je lui en ai fait la remarque, il s'est réajusté et a réussi à produire l'effet souhaité.

#### 4) Réaction devant ses créations

Robert passait la plupart du temps rapidement d'un projet à un autre. Dès qu'il avait terminé une chose, il cherchait à s'occuper autrement. Il semblait satisfait de ses créations, mais fidèle à sa personnalité, il émettait rarement des commentaires. On voyait plutôt son sourire s'élargir lorsqu'il avait finalisé une œuvre. Il était très doué et les autres appréciaient ses qualités, ce qui l'encourageait. Au vernissage, il a d'ailleurs vendu plusieurs créations qu'il avait fabriquées dans le cours de Narges et paraissait très fier.

### 5.2.2 Ninon

#### 1) Attitude générale

Ninon est une femme énergique dans la soixantaine. Elle est ordonnée et curieuse et adopte une approche de la création assez intellectuelle et technique. Lorsque j'ai montré au groupe un document visuel de mes créations, Ninon en a profité pour faire des liens avec des projets qu'elle avait réalisés au centre et me les a montrés en photos. Elle s'est absentée à deux reprises, mais a prévenu la réception à chaque fois. Probablement parce qu'elle était une des plus anciennes au centre (trois ans), Ninon était celle qui me montrait où se trouvaient les choses dans l'atelier ou au centre en général. Elle passait aussi parfois des commentaires sur ma manière d'accomplir certaines tâches ou sur le comportement des autres participants. Ainsi, quand Marie-Claire a voulu changer de groupe pour aller en percussion, Ninon a tenté de la retenir en lui rappelant qu'elle n'avait pas de mémoire pour la musique... et puis elle semblait déçue que Marie-Claire parte. Ninon travaillait un peu à l'écart (à sa table), elle était bien concentrée et travaillait à un rythme soutenu et avec minutie, en respectant

strictement les consignes. Lors de notre exercice préparatoire sur la texture, elle a fait des boudins, sur lesquels elle a gravé de la texture. Elle les a ensuite découpés, comme pour en faire des bijoux.

C'était avec Ninon que j'avais le plus de petites confrontations. À un moment, j'avais voulu préparer les moules pendant la pause pour gagner du temps, j'y avais mis de la barbotine. Ninon trouvait que j'en avais mis trop et que cela réduirait la texture, elle en a donc enlevé, mais je n'étais pas certaine qu'elle ait ajouté assez de savon et j'avais peur que le suçon soit difficile à démouler. Elle s'est exclamée : «Mais finalement, à quoi ça sert de faire ça?» Pourtant, j'avais répondu à cette question la semaine précédente. Quand elle a vu que j'avais mis aussi beaucoup de barbotine sur le moule du suçon elle a dit : «Y en a ben trop, on verra pu la texture.» Je lui ai dit : «tu peux le laver si tu veux et mettre du savon, mais il faut faire attention pour que ça démoule bien aussi.» Ce qu'elle a fait! Elle m'a même conseillé, à un autre moment, de ne pas toucher au travail de Nadia. Elle a dit : «tu pourrais le casser. Si c'est elle qui le casse, c'est moins pire.» Comme si elle voulait me protéger ou que ça la dérangeait vraiment. Lors d'un autre atelier, Ninon m'a montré un patron et m'a expliqué qu'on pourrait l'utiliser pour faire des bijoux en argile, mais je ne comprenais pas vraiment. Je lui ai dit que ce serait beaucoup trop épais, mais elle m'a répondu que la galette d'argile serait très mince. Je lui ai mentionné que si c'était si mince, cela pourrait craquer. Puis elle a répliqué : «de toute façon, je ne suis pas là pour t'enseigner.» C'est ensuite qu'elle m'a expliqué que le patron était fait pour le papier. Là j'ai mieux compris et je lui ai suggéré de n'utiliser que le début du patron, pour éviter que ce soit trop épais. C'était la deuxième fois qu'elle s'extasiait devant un patron. Je crois qu'elle a sûrement fait de la couture par le passé.

## 2) Qualité de la présence

Au cours du premier atelier, Ninon était la seule à faire des propositions de thèmes lors de notre remue-méninges, puisque Robert parlait très peu et que les deux autres participantes étaient absentes. Elle m'informait également de ses expériences antérieures en création. Elle a particulièrement aimé l'exercice de frottis avec des crayons de bois que nous avons fait au début des ateliers. Elle a eu l'idée de sortir du local pour prendre l'empreinte des briques. Elle était très concentrée et prenait plaisir à l'expérience.

C'est une femme qui aime comprendre et qui pose beaucoup de questions, la plupart du temps pertinentes. Entre autres, elle a demandé pourquoi nous ne prenions pas l'empreinte de l'objet dans l'argile pour couler ensuite le plâtre dedans. Je lui ai répondu que c'était possible, mais que le moule ne serait plus réutilisable et que cela ne permettait pas de faire une série. Elle a répondu : «Ha! je comprends, c'est parce que je cherchais l'utilité.» J'ai remarqué qu'elle avait du plaisir à plusieurs moments, comme lorsqu'elle avait peur de gaspiller du plâtre qui restait en trop et qu'elle s'était mise à chercher rapidement quoi en faire, dans un élan de frénésie, et qu'elle avait trouvé l'épingle à linge, le bouchon d'évier et le suçon, et les avait moulés. Ninon aimait aussi expliquer avec moi les techniques aux autres participants. Lorsque Nadia était arrivée en retard et avait manqué une étape, elle s'était fait un plaisir d'expliquer avec moi le processus en se servant de l'exemple de la clé et de celui de la tête de cheval.

Elle a bien aimé mon exemple de frottis. Elle a dit : «c'est beau, je n'aurais pas pensé mettre le bleu marin et l'orange ensemble!» Ninon a particulièrement aimé la technique. Elle trouvait ça très joli et était contente d'expérimenter avant de peindre sur le bas-relief. Cela la rassurait.

Ninon est très perfectionniste et, lors de notre dernier atelier, elle ne pouvait plus s'arrêter d'apporter des retouches ici et là. J'ai dû l'arrêter pour pouvoir faire mon entrevue de groupe. Vers treize heures, après le dîner Ninon est revenue pour travailler sur ses œuvres en papier du cours de Narges. Puisque j'étais encore là, elle en a profité pour me montrer ce qu'elle faisait en m'expliquant en détail.

Ninon travaillait généralement de manière minutieuse et bien concentrée. Elle était un peu plus sûre d'elle que les deux autres participants, car elle me demandait un peu moins de vérifier son travail. Elle a d'ailleurs rempli elle-même de plâtre le moule du bouchon d'évier, son moule de biscuit en argile, celui de l'épingle à linge et celui du suçon. Elle a aussi aimé que j'apporte un nouvel instrument pour travailler le plâtre (elle avait fait une remarque la semaine précédente).

### 3) Réaction devant les obstacles rencontrés

Lors du premier exercice sur les frottis, Ninon critiquait à l'occasion le manque de précision de ses traces en les comparant avec les miennes. Comme elle n'arrivait pas d'après elle à un aussi bon résultat que moi, elle m'a regardée plus attentivement et afin d'améliorer sa technique, a cherché à mieux positionner son crayon.

Devant un obstacle, Ninon passait des commentaires pour exprimer son découragement. Lors d'un atelier, elle essayait sans succès de démouler le bouchon d'évier en plâtre. Elle s'est exclamée : «en tous cas, ça ne donne pas le goût d'être sculpteur!» Mais elle a continué avec patience et acharnement jusqu'à ce qu'elle arrive à le démouler.

J'ai senti que je l'avais peut-être froissée à un moment quand j'ai dit : «attention, il ne faut pas briser le moule alors qu'elle démoulait le bouchon. Et elle m'a répondu : «mais il ne sort pas et on en a besoin!» J'ai regardé et effectivement, il ne sortait pas. Après, j'ai montré comment arranger le moule avec le couteau pour que ça aille

mieux la prochaine fois. Ninon était par contre très attentive et je sentais par ses questions qu'elle était présente, réfléchissait à ce que je disais et s'y intéressait. Elle avait d'ailleurs rapidement réinvesti ce que j'avais dit en trouvant des objets à mouler avec le reste du plâtre qui allait se perdre après la première gâchée pour l'exemple. Elle a pris l'initiative spontanément, dans un esprit de découverte.

#### 4) Réaction devant ses créations

Après avoir réussi à démouler le bouchon d'évier, elle avait l'air très contente du résultat, elle était très fière. Elle a dit : « regarde! Il est pareil comme le vrai! Ça a l'air de rien, mais c'est vraiment cool ce que ça donne!» Elle semblait satisfaite. Elle a ensuite travaillé de manière concentrée et ne s'est plus plainte. Elle a démoulé la pince à linge, qui a été assez difficile, puis même le suçon, qui a cassé entre la tige et l'emballage, mais je lui ai dit qu'on pourrait le coller avec de la colle contact. Lorsque j'ai fait quelques répliques en argile en me servant des moules, Ninon s'est exclamée : «wow, ça va vraiment vite avec de l'argile». Elle a ensuite mentionné que je ne perdais pas de vue mon objectif de faire une œuvre collective, tel que je l'avais mentionné au début de la session, mais qu'elle, avec tous ces techniques et procédés, avait presque oublié. Elle était très contente du résultat et du cours en général.

### 5.2.3 Nadia

#### 1) Attitude générale

Nadia est une femme dans la cinquantaine qui aime travailler avec la matière. Elle est sympathique et facile d'accès. Elle n'était pas là au premier cours, car elle avait un rendez-vous chez le médecin, mais elle avait averti la réception. Je savais qu'elle était très motivée par le projet, car elle me l'avait dit dès que j'en avais fait la présentation devant le groupe pour recruter les participants.

Elle a été absente trois cours et demi, dont deux fois et demie pour des rendez-vous chez le médecin, la troisième fois, c'était au dernier cours. Et elle m'avait demandé la permission de finir un projet pour un autre cours qui la mettait dans un état de stress palpable, une lampe en papier fixée provisoirement sur un ballon. Je lui avais donné ma permission en lui demandant en retour de venir au moins pour la rencontre de groupe. Elle regardait tout de même de temps en temps ce qu'on faisait.

Elle avait une attitude un peu maternelle envers moi et se montrait enthousiaste pour toutes les étapes du projet. Elle manquait un peu de confiance en elle, mais paraissait prendre plaisir à explorer les différents médiums. Elle est la seule à avoir fait son projet en argile sur deux cours afin d'arriver à un résultat qui lui plaisait.

## 2) Qualité de la présence

Elle a été très inspirée par une image que j'ai montrée sur la technique du bas-relief; il s'agissait d'une création vraiment ancienne, de style égyptien. Un motif plus particulièrement attirait son attention, soit une volute en boudin d'argile. Elle a donc décidé d'utiliser ce motif pour terminer le visage qu'elle avait commencé la semaine précédente. Elle était concentrée, me posait des questions, ne dénigrait pas son travail, mais se questionnait parfois sur la pertinence de tel ou tel élément. Nadia était celle qui avait l'esprit le plus expérimental avec la matière. Elle a été la seule à vouloir remuer le plâtre. Elle s'est exclamée : «c'est vrai que c'est doux! Je ne m'attendais pas à ça.» Elle m'a confié que quand elle était jeune elle aurait aimé étudier en art, mais qu'elle ne savait pas qu'on pouvait faire ça. Qu'elle était trop délinquante pour l'école! Elle a adoré le plâtre. Elle a même mentionné qu'elle pensait préférer le plâtre à l'argile.

### 3) Réaction devant les obstacles rencontrés

Lors de l'exercice préparatoire où nous devions explorer la texture dans l'argile, Nadia a commencé un visage, mais comme elle n'était pas satisfaite, elle a fait un cœur avec celui-ci, puis elle a fait une moitié en visage et une autre moitié en texture. Elle se préoccupait un peu de mon avis et de savoir si elle respectait les consignes, mais elle était tout de même bien concentrée sur son travail.

Nadia est probablement celle qui a rencontré le plus d'obstacles dans son processus de création. Entre autres, son masque en argile avait malheureusement mal séché et les bords s'étaient relevés. Il a donc fallu qu'elle comble les vides avec de l'argile. Elle a tout de même réussi à finir à temps pour couler le plâtre. Elle était concentrée, consciencieuse et confiante.

La première étape de moulage, celle de l'argile moulée, s'est cependant très bien passée et elle a démoulé son visage facilement. Quelques motifs sont cependant restés pris dans le moule, mais je lui ai expliqué que cela nous montrait où il fallait arranger le moule avant de couler le plâtre dedans. Avec un outil que je lui ai prêté, elle s'est appliquée consciencieusement à préparer le moule pour y verser le plâtre. Régulièrement, elle me demandait si c'était correct ou s'il fallait creuser encore pour prévenir les contre-dépouilles. Nadia était concentrée tout au long du cours et travaillait sans émettre de commentaires négatifs.

Le démoulage du masque en plâtre, par contre, a été très difficile, le masque était très mince et ne voulait pas sortir. Elle s'appliquait bien et a même dit qu'elle préférerait travailler le plâtre plus que l'argile. Elle a aussi fait remarquer que le plâtre se travaillait mieux une fois trempée. Après avoir détouré, elle a remis de l'eau pour que ça s'infiltrerait davantage dans les fissures. Comme nous n'arrivions toujours pas à démouler et que c'était presque l'heure de la pause, nous avons décidé qu'il fallait

casser le moule pour ne pas perdre l'œuvre. Je la sentais nerveuse. Nous avons donc cassé le moule à son endroit le plus mince. Nous avons réussi à dégager un morceau, mais il était cassé. Elle était très déçue et stressée. Elle a dit : «On devrait le mettre dans l'eau pendant la pause». Nous avons finalement dû mettre le moule en pièces et sortir le masque en trois morceaux. Nous pouvions par contre recoller le tout sans qu'il n'y paraisse trop.

#### 4) Réaction devant ses créations

Après la première étape de démoulage de l'argile, Nadia était très contente du résultat et des traces de texture laissées par l'argile dans le plâtre. Elle trouvait très intéressant de voir son œuvre «à l'envers» dans le moule.

Au moment où elle a finalement réussi le démoulage du plâtre et fini par récupérer tous les morceaux de son masque, Nadia était euphorique : «On l'a! On l'a! Yé! » Elle a ensuite collé les morceaux avec de la colle contact. Après cet effort ultime, nous étions tous excités : «On y est arrivé!!!» Tout le monde était content. Nadia m'a un peu plus aidée à ranger et nous sommes parties en même temps. Une partie du moule a été récupérable, le visage, la partie la plus intéressante. Elle a dit : «je pense que je le trouve encore plus beau que la partie qu'on garde!» Après la peur et le stress, la joie et la satisfaction étaient visibles sur son visage.

Lors de l'exposition de groupe, elle était très fière du bas-relief collectif que nous avons créé et elle paraissait heureuse de le montrer à sa fille.

### 5.3 ANALYSE INTERPRÉTATIVE

En continuité de la description du processus de création des trois étudiants, je propose une analyse interprétative de mes observations sur le terrain qui permettra de répondre à la question de recherche : qu'est-ce qui, dans ma pratique d'enseignement

des arts visuels, favorise ou non la présence attentive chez les adultes en milieu communautaire dans le contexte de la santé mentale ? Je présenterai les principales réflexions et constatations que m'a inspirées cette recherche en les regroupant autour de deux énoncés principaux, soit 1) les stratégies qui ont contribué à générer la présence attentive et 2) les limites de l'approche préconisée dans le contexte de la santé mentale.

Mais premièrement, il serait important de définir comment on reconnaît qu'une personne se trouve en état de présence attentive, puisqu'une part importante de la collecte de données repose sur une analyse des attitudes et comportements des participants, lors d'observations effectuées au moment de la recherche sur le terrain au CAP. En fait, l'interprétation de ces observations a permis de présumer que les participants étaient dans un état de présence attentive ou non pendant leur processus de création, et ce, en lien avec les différentes activités proposées.

La présence attentive implique deux attitudes essentielles, soit d'être dans l'instant présent, moment après moment, et d'avoir une attitude de non-jugement. Une personne qui est dans l'instant présent est concentrée sur ce qu'elle fait et ne se laisse pas distraire. Évidemment, il est impossible de vérifier que les pensées de cette personne sont dirigées vers ce qu'elle fait dans l'instant, mais certains signes peuvent nous montrer qu'elle pense à autre chose, comme le fait d'émettre des commentaires négatifs, de parler de tout et de rien en travaillant ou de faire la grimace sans s'en rendre compte. Soulignons par contre que le fait d'être dans l'instant présent ne demande pas de se couper du monde et de ne pas porter attention à ce qui nous entoure, au contraire, être dans l'instant présent implique aussi d'être présent à son environnement immédiat et à ce que les sens perçoivent. Le non-jugement, lui, se reconnaît par une attitude d'ouverture face au projet proposé et face aux créations réalisées, par la réaction face aux obstacles rencontrés lors du processus de création, ainsi que par le degré de motivation des participants. Il est également à noter que la

motivation influence aussi la concentration, puisqu'une personne qui n'a pas envie de faire un exercice de création sera généralement moins concentrée qu'une personne très motivée. Le non-jugement est aussi lié aux attitudes de lâcher-prise, d'acceptation, de confiance, de patience et à *l'esprit du débutant*.

Ainsi, aux fins de l'atelier d'expérimentation en moulage, j'ai pu m'inspirer des quatre leviers identifiés par Langer (2004) et par Ritchhart et Perkins (2000), soit : la nouveauté, le changement de perspective, l'attention aux détails et l'introduction de l'ambiguïté.

Il est évident que ces méthodes ne sont pas nouvelles et qu'elles ont été utilisées par les artistes depuis fort longtemps, mais le fait d'en comprendre les mécanismes d'action permet de mieux les mettre à profit. Cette recherche sur le terrain aura permis de voir tout au long de l'atelier, dans quelle mesure les stratégies employées fonctionnaient ou non.

### 5.3.1 Les stratégies qui ont contribué à générer la présence attentive

#### 5.3.1.1 Les quatre leviers visant à favoriser la présence attentive

J'ai remarqué que l'attention aux détails, la nouveauté, le changement de perspective et l'introduction de l'ambiguïté s'intègrent facilement dans un contexte d'éducation artistique avec un groupe en santé mentale. Il a été aisé de les appliquer lors d'un atelier en arts visuels, cela m'a semblé naturel. Je n'ai pas eu de difficulté à trouver des exercices et des projets qui répondaient à ces critères. Des exercices simples, comme celui sur les frottis ou celui des empreintes d'objets dans l'argile, permettent à la fois de porter attention aux détails, de changer de perspective et d'introduire la nouveauté. De plus, les participants y prennent plaisir. Le fait de donner des choix aux participants va souvent de soi en arts visuels et, selon les études que j'ai consultées, donner des instructions conditionnelles ou ouvertes est suffisant pour

introduire l'ambiguïté et contribue à rendre l'apprenant actif dans son apprentissage. Il a plus tendance à s'impliquer lorsqu'il a des décisions à prendre. En art, les décisions sont nombreuses et l'ambiguïté est donc présente quelques fois sans même qu'on ait besoin d'y penser, ce qui n'est pas le cas dans d'autres matières, telles que les mathématiques.

Le fait de regarder les choses et les objets qui nous entourent dans un but et pour un usage différent de celui qu'on leur connaît a donc permis de stimuler la présence attentive, mais aussi l'imagination. L'attention aux détails, elle, était encouragée tout au long de la session à travers les différentes phases de création, par exemple pour la préparation et la réparation des moules ou pour la confection du bas-relief en argile, ainsi que pour la peinture du bas-relief.

#### 5.3.1.2 Les stratégies éducatives déployées

Pour mettre en œuvre mon intention éducative, j'ai dû déployer quelques stratégies éducatives. Ces stratégies étaient en lien avec mon cadre conceptuel, soit la philosophie humaniste, la motivation intrinsèque, le processus de création et la présence attentive. Afin de favoriser la prise de risques et susciter l'émergence de la motivation intrinsèque, j'ai encouragé les défis techniques et fait découvrir aux participants des procédés ainsi que des matériaux nouveaux pour eux. Le désir de relever un défi provoque souvent une motivation accrue, pourvu que les personnes concernées aient envie de le relever. Pour cette raison, je n'ai pas voulu imposer un projet, mais je l'ai proposé et j'ai veillé à ce que, à l'intérieur de ce projet collectif, il y ait aussi la place pour des décisions et des créations individuelles. Deux autres raisons m'ont incitée à adopter cette position, soit la théorie de l'autodétermination et des besoins psychologiques (Ryan & Deci, 2004), qui stipulent que la liberté de faire des choix favorise l'autonomie, qui elle contribue à l'émergence de la motivation intrinsèque. De plus, selon les études que j'ai rapportées sur la présence attentive, la

possibilité de choisir entre deux méthodes, par exemple, est une manière d'introduire l'ambiguïté, ce qui encourage l'apprenant à tenir un rôle actif. Cette stratégie a été efficace, car j'ai observé que les participants étaient généralement très motivés par le projet et qu'ils s'impliquaient par le biais de commentaires ou simplement en prenant plaisir aux explorations artistiques.

Pour stimuler la présence attentive, j'ai aussi porté attention à l'ambiance dans l'atelier. Une ambiance détendue aide les gens à se concentrer et à ne pas juger. Une attitude encourageante et ouverte à leurs propositions agit aussi en ce sens. Selon Rogers (2013), les trois attitudes qui favorisent le mieux la relation avec l'apprenant sont l'authenticité, l'empathie et la considération. J'ai donc essayé d'incarner du mieux que je pouvais ces trois qualités. La satisfaction des participants concernant l'atelier témoigne du fait qu'ils ont aimé ma manière d'être en relation avec eux. Ninon, par exemple, lorsque j'ai demandé aux participants ce qu'il changeraient à l'atelier si c'était à refaire, a confié qu'elle ne changerait rien, que c'était parfait, et a ajouté : «Tu nous as pas trop stressés.»

J'ai choisi de travailler à une œuvre collective dans le but de favoriser l'implication des participants. Je désirais ainsi augmenter la cohésion du groupe, puisque l'ensemble des participants doit coopérer afin de réaliser la création. Par contre, plusieurs exercices servant de préparation à l'œuvre finale collective s'effectuaient seuls, ce qui favorisait que chacun puisse être *dans sa bulle*. La variété des techniques proposées aidait aussi à stimuler la présence attentive des participants et les a empêchés de tomber dans leurs habitudes automatiques.

Une autre stratégie que j'ai employée est l'exploration des matériaux pour stimuler l'imagination, la sensibilité et la présence attentive. L'esprit du jeu était mis de l'avant. Nous avons donc exploré plusieurs matériaux différents, de manière souvent intuitive, comme l'argile, l'acrylique, le crayon de bois, et le plâtre. Comme le disent Gosselin

et coll. (1998), «...le contact avec la matière provoque souvent la venue d'idées chez le créateur.» (p.657)

Bien que j'aie décidé de travailler avec différents médiums, j'ai voulu que non seulement la finalité de l'œuvre permette la continuité, mais qu'un thème commun se dégage de toutes ces expérimentations. Nous avons donc continuellement expérimenté le travail de la texture dans chacun des médiums utilisés (dessin, argile, plâtre, peinture).

#### 5.3.1.3 Les projets qui ont contribué à stimuler la présence attentive

Quatre projets différents sur cinq ont contribué à générer la majeure partie du temps un état de présence attentive. Le processus de création semble efficace pour favoriser la présence attentive dans une large mesure. Certaines considérations s'imposent cependant afin de nuancer ces propos. Le projet des frottis, la création d'un bas-relief en argile, la mise en commun des œuvres personnelles dans l'œuvre collective et la peinture de la création collective ont su favoriser la présence attentive dans une large mesure. Par contre, l'apprentissage de la technique du moulage a engendré à certains moments plus de stress que de présence attentive, particulièrement à l'étape du démoulage plâtre sur plâtre. Dans les réflexions et constatations qui suivront, plusieurs détails seront discutés afin d'amener plus de précisions sur les effets de la stratégie adoptée sur le comportement et l'attitude des participants à l'atelier.

#### 5.3.1.4 Le plaisir et la fierté d'avoir relevé un défi

Les difficultés et obstacles font naturellement partie du processus créatif. Le fait de réussir à les surmonter peut favoriser la motivation. Par exemple, une fois que Nadia a eu réussi à démouler son masque, le stress céda la place à la joie intense d'arriver enfin à un résultat. Gosselin et coll. (1998) observent le même phénomène à l'œuvre

lorsqu'ils constatent que : «Le plaisir que procure ce sentiment de dépassement représente un important facteur de motivation chez plusieurs créateurs.» (p.653) En entrevue, lorsque j'ai demandé aux participants ce qui les avait aidés à poursuivre malgré les difficultés, Nadia a répondu : «La motivation d'aller jusqu'à la fin, parce qu'on veut voir le résultat.» Puis elle a ajouté : «Même si ça casse, on peut le recoller. Le mien a cassé, mais ça paraît plus du tout.»

Ninon appuyait les propos de Nadia : «Une fois qu'on a réussi à le sortir, on est content là!» et puis elle a renchéri : «Ben oui. On se dit, ha c'est manqué. Ben non. On peut toujours récupérer la pièce ou le moule. C'est encourageant» tandis que Robert se contentait de hocher la tête en guise d'acquiescement. Le droit à l'erreur enlevait une partie du stress et donnait espoir de réussir.

J'ai voulu stimuler la prise de risques artistiques tout au long de la session d'ateliers en encourageant le droit à l'erreur, car il facilite le non-jugement, le lâcher-prise et la présence attentive. Les commentaires des participants montrent qu'ils ont apprécié que je leur explique qu'un moule pouvait être réparé même s'il n'était pas parfait dès le début. Ils étaient également soulagés de savoir que l'on pouvait toujours sauver une partie du travail et recoller les morceaux cassés afin que l'œuvre soit sauvegardée. Rogers (2013) explique d'ailleurs pourquoi il accorde beaucoup d'importance à la prise de risques :

Mais la cause principale de mon penchant pour le risque, c'est peut-être que je me suis aperçu qu'en prenant un risque, qu'il soit ou non couronné de succès, j'apprends. Apprendre, apprendre surtout à partir de l'expérience : c'est ce qui fait que ma vie vaut la peine d'être vécue. Cela m'aide à m'épanouir. (p.68)

Quand j'ai félicité Robert pour son travail, il avait l'air content et je sentais que le fait de travailler de ses mains et d'arriver à un résultat était quelque chose de valorisant pour lui. Lors du vernissage, ils étaient tous les trois très fiers de montrer le projet à leurs familles et amis.

La prise de risques en a finalement valu la peine, mais leur a demandé confiance et lâcher-prise pour sortir de leur zone de confort. Ritchhart et Perkins (2000) affirment aussi que la prise de risques est un élément important qui contribue à ouvrir de nouveaux horizons :

Mindfulness mean stepping outside of those grooves to explore new territory, and that can be difficult to do at a time. We need to show students that the risk is worth it. Finally, there are certain abilities that must be nurtured, such as perspective taking. (p. 45)

Le fait de voir la satisfaction sur le visage des participants après avoir réussi à franchir une étape difficile, compris une nouvelle technique ou trouvé une idée originale permet de croire que le risque en vaut le coup. S'ils arrivent en plus à relier cette nouvelle information à celles qu'ils connaissent déjà, afin d'avoir une vision et une compréhension plus enrichissante du monde dans lequel ils vivent, nous assistons au pouvoir de la transcendance et de l'intégration. Ce fut le cas, par exemple, lorsque Ninon m'a avoué que l'atelier avait répondu à plusieurs questions qu'elle se posait sur la fabrication des objets depuis qu'elle faisait de l'artisanat. «[...] creative intention, strive to transcend strong problem-based associations, allowing weak or nonexistent associations to be formed, subconsciously, before conscious integration with domain knowledge.» (Horan, 2009, p.214)

#### 5.3.1.5 Les participants ont finalement donné un sens à la création à la fin du projet

Au début de l'atelier, j'avais demandé aux participants de trouver un thème commun pour le projet collectif, mais il n'y eut aucun consensus et je n'ai pas insisté outre mesure. J'ai laissé l'ambiguïté s'installer en rappelant de temps en temps qu'il serait bien d'en trouver un, mais sans pour autant prendre les devants et faire moi-même des propositions. Pourtant, une fois le projet terminé, Ninon s'est exclamée : «On dirait de l'eau», en parlant des mouvements et des bulles imprimés dans le plâtre du bas-relief, combinés à la couleur bleue de l'ensemble. Puis Nadia s'est exclamée : «Ben oui, pis

nos créations, c'est comme des déchets tombés au fond», parlant des bas-reliefs individuels intégrés dans l'œuvre collective. Ninon et Nadia ont précisé leurs pensées quelque peu en disant que partout dans les lacs il y avait toutes sortes d'objets au fond de l'eau, que la plupart des endroits étaient pollués. Seul le poisson de Robert était dans son élément et renforçait la signification trouvée. «Étant donné que, vers la fin de la phase d'action productive, l'œuvre a atteint un certain niveau d'autonomie et qu'elle a commandé son achèvement, le créateur y trouve une part de signification qui, d'une certaine manière, a échappé à son contrôle.» (Gosselin, 1998, p.653) Même si les participants ne semblaient pas s'inquiéter de trouver un thème pour la création, inconsciemment, ils continuaient d'y penser. Ils se sont en quelque sorte impliqués sans s'en rendre compte.

### 5.3.2 Les limites de l'approche préconisée dans le contexte de la santé mentale

#### 5.3.2.1 L'implication des participants dans l'élaboration de la proposition de création

Contrairement à ce que je croyais, cette stratégie visant à impliquer les participants n'a pas été efficace. Plusieurs facteurs ont pu jouer un rôle dans le fait qu'il en ait été ainsi. Premièrement, le faible nombre de participants présents lors du premier cours permettait difficilement d'avoir une discussion de groupe, puisque seulement deux participants étaient présents. De plus, un des deux ne parlait pratiquement pas. Cette observation me laisse penser que le contexte de la santé mentale dans lequel a eu lieu la recherche a eu un impact important sur la réception des ateliers. Le taux d'absentéisme est plus élevé dans ce contexte et les aptitudes de chacun à converser peuvent varier considérablement. Lors du premier atelier, seule Ninon faisait des propositions de thèmes, mais la discussion ne progressait pas beaucoup. Lorsque je lui demandais ce qu'elle aimait créer et avec quel médium, elle me répondait par des phrases qui n'ouvraient pas au dialogue, telles que : «On fait ce qu'on nous dit!» J'ai donc supposé que les participants n'étaient pas habitués à s'impliquer pour décider des

projets de création. De plus, le manque de temps a fait que je n'ai pas pu m'adapter en prenant plus d'un atelier pour aborder le choix du projet collectif. Je pensais disposer de trente heures d'atelier, mais finalement, pour toutes sortes de raisons dues à l'organisation des activités au CAP, je n'ai bénéficié que de seize heures, ce qui était très peu et m'a obligée à abrégé certains contenus.

Vers le dernier atelier, j'ai aussi voulu impliquer les participants afin qu'ils trouvent des matériaux intéressants pour les incorporer dans l'œuvre collective. Ninon m'a répondu : «Tu pourrais aller voir la responsable de l'atelier de couture, elle a beaucoup de petits objets intéressants.» Elle m'a donc retourné la responsabilité. Je pensais que, pendant la semaine, l'un d'entre eux trouverait des idées et apporterait des objets à l'atelier, mais ce ne fut pas le cas.

#### 5.3.2.2 La difficulté de susciter une réflexion profonde de la part des participants

Même en posant des questions directement, les participants ont eu tendance à éviter de répondre de manière détaillée et nuancée en répétant des formules convenances, telles que : «On a aimé ça. C'était super!» De plus, si on insiste, les participants se fatiguent vite et commencent parfois à manifester de l'impatience. Par exemple, Ninon, au beau milieu de l'entrevue de groupe, s'est levée pour aller faire le ménage. J'ai dû la rappeler et lui dire que je m'en occuperais, et que j'aimerais qu'elle reste jusqu'à la fin. Cette attitude de répondre par des explications très succinctes a pu affecter la qualité des données recueillies en les rendant moins détaillées sur certains aspects.

De même, les explications, dès qu'elles sont un peu longues, paraissent diminuer la motivation et la qualité de la présence. C'était le cas de Robert, qui marchait dans le local aussitôt que les explications s'allongeaient et qui avait sans cesse besoin de s'occuper les mains. Juste de faire signer aux participants le consentement éclairé

constituait un défi. Ils me répondaient : « Lire tout ça, c'est ben trop long », disait Ninon. « On te fait confiance », ajoutait Nadia. Et le texte n'excédait pas une page.

Je me suis rendu compte que si je voulais stimuler la pensée critique, il aurait fallu beaucoup plus de temps. C'est dommage, car comme l'exprime Nussbaum (2010) : « Lorsque les gens se considèrent responsables de leurs idées, ils sont également plus susceptibles d'assumer la responsabilité de leurs actes. » (p.71)

### 5.3.2.3 Le travail collectif

S'il peut favoriser la présence attentive, le travail collectif peut parfois aussi la diminuer. Le fait de créer une œuvre collective soulève des problématiques particulières qui touchent à la coopération entre les participants pendant l'élaboration. Ce n'est cependant que lors des deux derniers ateliers que nous avons procédé à la mise en commun des créations de chacun afin de les intégrer dans l'œuvre collective. Ainsi, Ninon a émis un jugement sur le travail de Robert au moment où nous peignons la création collective. Robert a voulu peindre le bouchon que Ninon avait moulé et elle a dit : « Eille t'es en train de scraper mon bouchon ! » J'ai répondu à Robert : « je crois qu'elle voudrait le faire elle-même. » Ninon a perdu de vue qu'il s'agissait d'un travail en commun et a été offusquée que Robert peigne le bouchon qu'elle avait moulé. Son attitude prompte et un peu trop directe a froissé Robert, qui n'a pas verbalisé son mécontentement, mais qui s'est retiré. Il avait été tout le long de cette étape dans un état de présence attentive, mais la remarque de Ninon lui a fait perdre son élan et sa concentration, tandis que Ninon, elle, s'est remise à peindre et a retrouvé sa concentration. Parfois, la synergie entre les participants lors d'une création collective peut favoriser la présence attentive de chacun, mais à d'autres moments, c'est le contraire qui se passe. Dans tous les contextes, le travail collectif peut engendrer des conflits, mais dans le contexte de la santé mentale, un des obstacles supplémentaires tient dans l'impulsivité de certains participants et dans la

susceptibilité des autres, ainsi que dans la réaction au stress qui est souvent exacerbée. Le travail collectif demande donc plus de supervision et des règles claires.

#### 5.3.2.4 Un défi trop grand génère du stress

Le projet de moulage a été celui qui a engendré le plus d'obstacles pour les participants et celui qui a le moins favorisé la présence attentive. L'étape du démoulage, particulièrement le démoulage plâtre sur plâtre, a été considérée par les participants comme très difficile. C'est du moins ce qu'ils ont exprimé lors de l'entrevue de groupe. Pourtant, les trois participants étaient ceux qui manifestaient le plus d'intérêt pour l'apprentissage technique parmi le groupe de participants potentiels, selon l'intervenante qui travaillait régulièrement avec eux.

Nadia était visiblement la plus stressée. Contrairement aux deux autres participants, elle n'avait moulé qu'une seule pièce, mais plus grande, ce qui peut expliquer en partie le fait qu'elle était aussi tendue. Elle avait peur de ne pas pouvoir contribuer à l'œuvre collective. Sa réaction me paraissait témoigner de l'anxiété due à la peur d'échouer. Je sentais que la tension montait en elle. Sans être complètement découragée, elle avait besoin d'une pause, d'aller fumer une cigarette, de reprendre son calme. Elle n'arrivait plus à porter attention à ce qu'elle faisait de manière efficace, mais continuait d'être motivée par le projet.

J'ai pu remarquer à une autre occasion qu'elle se trouvait dans le même état à la fin de la session pour un projet qu'elle n'avait pas terminé dans un autre atelier.

Les deux autres participants, bien qu'ils aient éprouvé des difficultés à réaliser le démoulage, semblaient un peu moins investis personnellement. L'attitude de Ninon témoignait plus de son impatience et de sa frustration et ses commentaires négatifs étaient tournés vers l'extérieur. Par exemple, elle s'est exclamée, dans un moment de

découragement: «Si on cherche du trouble, on fait du plâtre.» Elle blâmait le médium proposé, pas ses capacités.

Les réactions de Robert étaient plus subtiles puisqu'il les verbalisait rarement. Il ne paraissait pas souffrir des difficultés rencontrées, sauf au moment de commencer une nouvelle activité qui lui paraissait présenter un trop grand défi. Au début de l'activité de moulage, par exemple, il était très réticent à mouler sa lune. Peut-être avait-il peur qu'elle soit brisée. Robert se contentait de se retirer s'il sentait qu'une étape était difficile . À quelques reprises, il a fait la moue pour signifier qu'il n'avait pas envie d'expérimenter un exercice, mais je n'avais pas besoin d'insister beaucoup pour qu'il passe à l'action et il continuait alors de travailler avec patience et minutie.

Bien que finalement tout se soit bien passé et que personne n'ait fait de crise d'angoisse, je dois dire que le défi technique et la prise de risques qui l'accompagne restent une approche qui n'est pas toujours adaptée au contexte de la santé mentale, puisqu'une des caractéristiques communes aux personnes souffrant de difficultés émotionnelles est la fragilité face au stress. Il est donc important de ne pas mettre de pression. Le but étant de favoriser le mieux-être lorsqu'on travaille dans ce contexte. Ces observations font écho à la théorie des besoins psychologiques et du défi optimal (Reeve, 2012, p.142) :

Être surdéfié menace la compétence, et cette menace se manifeste émotionnellement par l'inquiétude (si on est modérément surdéfié) ou l'anxiété (si on est hautement surdéfié). Si on est en adéquation avec la compétence (défi et compétence sont au moins modérément élevés), la concentration, l'implication et la jouissance augmentent.

Pas assez de défi peut entraîner l'ennui, mais trop de défi peut induire un stress et le sentiment d'échec. Je dirais donc, en regard de ces observations, que le niveau de défi était juste un peu trop élevé par rapport aux compétences des participants, mais pas de manière excessive. Le fait qu'ils aient été peu nombreux a grandement contribué à ce que l'activité se passe bien.

### 5.3.2.5 La création d'œuvres sensibles et personnelles

Je dois avouer que, même en voyant les œuvres que les participants ont créées, il n'est pas facile de conclure qu'il s'agit d'œuvres sensibles et personnelles, bien que cela me semble le cas. Premièrement, il ne s'agissait pas de novices en art. Les trois participants avaient visiblement une bonne expérience du processus créatif, principalement dû à leur inscription au CAP depuis un certain temps. Ils avaient déjà une attitude ouverte envers la création artistique et n'avaient pas l'habitude de travailler d'après des modèles à reproduire. Les créations qu'ils ont réalisées étaient très différentes les unes des autres et présentaient certainement une vision personnelle et sensible, mais dans le contexte, il est impossible d'affirmer que cela soit dû à l'approche que j'ai utilisée, puisque la philosophie du centre et de la majorité des artistes qui y enseignent privilégie une approche personnelle de la création artistique. Cette constatation fait donc partie des limites de l'approche préconisée dans ce contexte.

## 5.4 LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Il ne faut cependant pas oublier qu'une recherche qualitative ne permet pas la généralisation. Les réflexions qui ont été présentées sont donc à prendre en considération dans leur contexte, qui est celui de la santé mentale. De plus, le nombre restreint de participants fait que ce sont des individus précis qui ont été observés et leurs réactions peuvent grandement différer de celles d'un autre groupe de participants. Les observations étaient aussi basées sur une interprétation des comportements et attitudes des participants et une autre personne que moi aurait pu interpréter ces mêmes comportements différemment. Cette recherche peut cependant fournir des pistes de réflexion concernant l'usage de la présence attentive en enseignement des arts visuels, dans le contexte de la santé mentale et donner une idée de la manière de procéder pour y parvenir. Même si le contexte présentait certaines

limites, telles que le bruit des tam-tam dans la pièce voisine, les retards ou absences et le nombre d'heures restreintes dont j'ai disposé pour effectuer la recherche sur le terrain, il était important pour moi d'intervenir dans ce contexte. Comme je l'ai exprimé au début de ce mémoire, les problèmes de santé mentale me touchent personnellement. J'ai aussi terminé en 2016 un certificat en psychologie et, avant de m'inscrire à la maîtrise en arts visuels et médiatiques, je pensais faire ma maîtrise en art-thérapie. Le contexte particulier de la santé mentale constituait donc pour moi un choix assumé, qui me mettait aussi en situation de prise de risques, tout comme les participants, puisqu'il s'agissait pour moi d'une nouvelle expérience. Cette prise de risques, cette nouveauté, favorisait aussi chez moi l'émergence de la présence attentive.

## 5.5 MODÈLE D'ACTION DE LA PRÉSENCE ATTENTIVE

Dans un souci de comprendre comment agit la présence attentive lors du processus de création, j'ai voulu conceptualiser un modèle d'action qui reflétait mes observations sur le terrain et qui les reliait avec la théorie présentée dans ce mémoire.

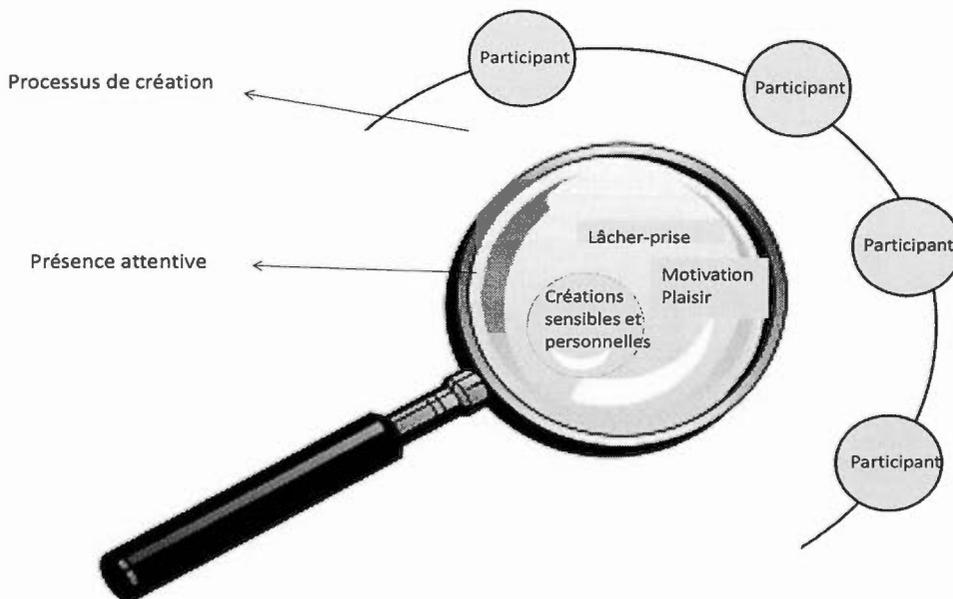


Figure 5.8 - Modèle d'action de la présence attentive

J'ai choisi la loupe pour illustrer l'effet de la présence attentive sur le processus de création. Cette métaphore m'est venue en lisant l'article de Ritchhart et Perkins (2000), dans lequel un enseignant distribuait des loupes à ses élèves afin qu'ils puissent explorer leur environnement d'une perspective différente et de plus près, répondant ainsi à deux des quatre façons de stimuler la présence attentive. Kabat-Zinn (1990), spécialiste de la présence attentive et fondateur de la *Mindfulness Base Stress Reduction*, utilise aussi cette comparaison :

Une image qui reflète bien ce processus de transformation consiste à voir la *mindfulness* comme une lentille, qui capte les énergies dispersées et réactives de votre esprit, et les focalise en une source cohérente d'énergie pour vivre, pour résoudre les problèmes et pour guérir. (p.64)

Dans l'optique du processus de création, les visées sont un peu différentes, mais la présence attentive a aussi un effet de canaliser l'énergie, de focaliser l'attention, ce qui permet aux personnes de s'immerger dans le processus et d'en apprécier les bienfaits, en faisant taire temporairement leur jugement critique, qui les empêche souvent de lâcher-prise et de s'abandonner au processus. Lors de la recherche sur le terrain, j'ai

remarqué que les exercices qui stimulaient l'attention aux détails étaient particulièrement efficaces pour favoriser la présence attentive, tout comme ceux qui permettaient de changer de perspective. La loupe symbolise bien ces deux leviers, en plus de représenter la notion de curiosité; la curiosité étant un facteur motivationnel important.

Ainsi, comme on peut le voir à la figure 5.8, la loupe symbolisant la présence attentive permet d'atteindre des états difficilement accessibles pour plusieurs, soit le lâcher-prise, la motivation intrinsèque, le plaisir et en fin de compte, comme dans un verre à double foyer, la réalisation d'œuvres sensibles et personnelles. Si la réalisation d'œuvres sensibles et personnelles se trouve dans un autre cercle (le double foyer), c'est que pour atteindre ce but ultime, il est important, selon la perspective de la présence attentive, d'oublier ce but dans un premier temps et de faire simplement l'expérience du processus. Cela afin de rester dans le non-jugement et dans le moment présent, qui sont en fait des états qui favorisent non seulement le processus de création, mais aussi celui de la méditation. Ces processus comportent des points communs au niveau neuropsychologique. En fait, selon Horan (2009), la méditation et la création activent les mêmes régions du cerveau. En atelier, j'ai observé que les participants étaient moins stressés lorsque je découpais le processus en différentes parties, par exemple en plusieurs petits projets. Cela leur permettait de se concentrer sur un objectif à la fois et diminuait l'angoisse liée au fait de croire que c'était trop difficile pour eux.

Dans le modèle, les participants sont placés autour du processus de création et immergés en partie dans ce processus, puisque les cercles ronds qui les représentent possèdent des aires communes avec celle du processus. Un trait les unit à la loupe. Ils peuvent ainsi se pencher sur la loupe et bénéficier de l'effet de la présence attentive. Le cercle qui définit la limite du processus de création relie également les participants entre eux. L'idée d'œuvre collective est ici représentée, puisque le processus de

chaque participant peut enrichir ou avoir à tout le moins un impact sur celui des autres. Mais même lors de créations personnelles, j'ai observé que les participants étaient reliés, puisqu'ils font partie d'un groupe et que le climat qui s'établit, la confiance et l'exploration faite en groupe ont toujours une influence sur l'ensemble de ses membres.

En premier lieu, dans ce chapitre, j'ai présenté les valeurs qui soutiennent mon approche d'enseignement des arts, puis j'ai proposé une étude de cas descriptive. Cette description aura ensuite permis une analyse interprétative qui a mis de l'avant les récurrences et les variations liées à la présence attentive lors du processus créatif des trois participants. Ces points communs ou divergents ont ensuite été mis en concordance avec la pensée des auteurs cités dans le cadre de cette recherche. Finalement les limites de la recherche ont été soulevées et j'ai terminé par la présentation d'un modèle d'intervention de la présence attentive inspiré de mes observations.

## CONCLUSION

La conclusion m'amène à effectuer une brève récapitulation de ce qui a été vu dans ce mémoire. J'ai d'abord présenté l'origine du questionnement à la base de cette recherche et la problématique en m'appuyant sur mon expérience en tant qu'artiste et en tant qu'enseignante en art dans la communauté, ainsi qu'à la lumière du contexte social contemporain. J'ai ensuite amené ma question de recherche : qu'est-ce qui, dans ma pratique d'enseignement des arts visuels, favorise ou non la présence attentive chez les adultes en milieu communautaire dans le contexte de la santé mentale ? Cette question a été suivie du cadre conceptuel, puis de la méthodologie qui me permettaient d'y répondre. Le contexte de la recherche sur le terrain a été abordé, ainsi que l'intention éducative. La méthodologie qualitative employée aura permis de recueillir des données provenant de sources diverses, afin de dresser une étude descriptive du processus de création des trois participants à l'étude. Enfin, une interprétation basée sur les récurrences et les différences entre les cas a rendu possible de répondre à la question en deux points, soit les stratégies qui ont contribué à générer la présence attentive et les limites de l'approche préconisée dans le contexte de la santé mentale.

Ces deux points comportaient plusieurs sous-sections, qui ont permis de nuancer mes propos. Ainsi, bien que l'approche visant à favoriser la présence attentive par le biais du processus de création s'est avérée efficace dans une large mesure, il faut cependant tenir compte des limites de cette approche dans le contexte de la santé mentale. En ce sens, dans l'éventualité d'une reprise de l'atelier dans un milieu similaire, je prévois plus de temps afin de réussir à impliquer davantage les participants dans l'élaboration de la proposition de création et je diminuerais légèrement l'intensité du défi à relever, tout en prévoyant des explications plus succinctes, notamment par le biais d'exemples plus nombreux. Par contre, comme je l'ai précédemment mentionné, il ne faut pas

perdre de vue que ces résultats ne sont en aucun cas généralisables et que les conclusions ne s'appliquent qu'aux participants à l'étude, puisque le nombre de participants était très restreint et que la méthodologie utilisée ne permet pas de généraliser les résultats.

Le cadre conceptuel de la psychologie humaniste vient, comme en toile de fond, teinter mon approche d'enseignement et j'ai pu observer qu'il avait une importance capitale, en ce sens que l'utilisation de la présence attentive ne peut donner de résultats intéressants sans qu'elle s'appuie sur certaines valeurs, telles que l'empathie, l'authenticité et la considération pour les personnes qui participent aux ateliers de création. En contexte communautaire, ces valeurs vont souvent de soi et sont préconisées par beaucoup d'organismes. Je me sens donc philosophiquement proche des préoccupations et des valeurs rattachées à ce milieu particulier, et ce, bien que plusieurs contraintes viennent compliquer la collecte de données. De ce point de vue, je suis vraiment heureuse que les participants aux ateliers de moulage aient aimé le déroulement de l'atelier et qu'ils aient été fiers de montrer ce qu'ils avaient fait et appris. Nous avons développé une relation, qui pour moi va au-delà de l'apprentissage technique. Pour reprendre les mots de Rogers (2013), si enseigner ne consiste qu'à enseigner une technique, vaut mieux se servir d'un livre. Autrement dit, pour simplifier, je pourrais dire que l'ambiance détendue, l'écoute, la prise en compte des besoins de chacun par une approche personnalisée et l'empathie viennent contribuer à la qualité de la relation et cela se traduit par la satisfaction et la motivation des participants, ce qui facilite l'état de présence attentive. Et cet état vient stimuler encore la motivation, le plaisir et permettre une expérience positive du processus de création.

Cette recherche offre des pistes pour de futures interventions et pose les bases théoriques et empiriques d'une telle approche. Plusieurs des exercices proposés aux participants ont stimulé la présence attentive. Les stratégies utilisées, telles que la

prise de risques et le droit à l'erreur, l'exploration sensible des matériaux, le changement de perspective et l'attention aux détails ont été efficaces dans une large mesure. Celles-ci pourraient être réinvesties dans un nouveau projet, afin de comprendre davantage comment fonctionne la présence attentive au cours du processus de création. Dans les études consultées aux fins de cette recherche, tous les moyens pour favoriser la présence attentive ont été identifiés par des psychologues ou des chercheurs en éducation. Dans un avenir rapproché, il serait aussi intéressant de voir ce que des artistes professionnels pourraient suggérer de nouveau concernant les manières de stimuler la présence attentive par le biais du processus de création. Ceci dans le but de bonifier l'intention pédagogique et de développer une théorisation plus ancrée du lien entre processus de création et présence attentive. En fait, il y a de nombreuses avenues possibles et je continuerai personnellement à faire de la recherche sur le sujet, puisque je commencerai un doctorat en études et pratiques des arts en septembre 2017, dont le sujet est : Décrire et comprendre par quels moyens la présence attentive (*mindfulness*) peut favoriser la démarche d'artistes professionnels en arts visuels.

Je dois dire aussi que cette recherche a eu un impact sur ma manière de concevoir l'enseignement et sur ma façon de me percevoir moi-même. Avant de commencer ma maîtrise, j'avais toujours enseigné intuitivement. Je n'avais que très peu réfléchi aux sources d'influences qui m'avaient portée à adopter une philosophie particulière, que j'ai surtout développée sur le terrain, puisque je n'avais suivi aucun cours de pédagogie. Pourtant, je me suis rendu compte qu'une multitude de concepts, d'auteurs et de courants pédagogiques m'avaient inspirée, sans que je n'y prenne garde. Cette recherche m'a permis d'identifier toutes ces sources, de les approfondir et finalement de remettre en question mon approche d'enseignement, afin de la peaufiner en toute conscience. Il est pour moi évident que je suis devenue une meilleure pédagogue, puisque je sais maintenant pourquoi j'adopte telle ou telle approche et à quelles valeurs j'accorde la priorité. Les valeurs éthiques reliées à la qualité de la relation

avec les participants à mes cours ont toujours été centrales pour moi. Il s'agit d'un élément qui n'est pas facilement visible, mais qui compte énormément pour assurer un climat de confiance dans un groupe. Lors de la recherche sur le terrain, j'ai pu constater que les attitudes d'empathie, de considération et d'authenticité ont joué un rôle primordial pour favoriser une relation d'apprentissage positive. Je crois que l'originalité de la présente étude consiste surtout à nommer et à identifier des paramètres qui ont pu être utilisés de manière intuitive ou implicite et de les relier à la théorie existante sur le concept de présence attentive.

D'un point de vue personnel, cette recherche m'a aidée à réunir mes différentes facettes, professionnelles et personnelles. Je me sens plus unifiée. Auparavant, j'avais l'impression que mes diverses expériences professionnelles, scolaires et personnelles étaient peu reliées entre elles. Cette recherche a créé un pont entre des savoirs pratiques et théoriques. J'ai l'impression aujourd'hui que mon cheminement est cohérent et forme un tout qui m'a amenée à l'endroit où je suis arrivée aujourd'hui. Ainsi, mon travail d'enseignante et d'artiste en arts visuels vient se greffer à mon baccalauréat en études littéraires ainsi qu'à mon travail comme secrétaire-rédactrice en milieu communautaire et mon certificat en psychologie pour former un tout. Ma courte expérience en tant qu'élève au primaire dans une école libre m'a aussi influencée plus que je ne le pensais. Comme nous étions à même de choisir dans quelles activités nous désirions ou non nous investir, j'y ai appris à agir à partir de mes motivations personnelles. Apprendre devenait pour moi à la fois plaisant et source de motivation intrinsèque.

Je crois aussi que ce travail de recherche, si humble soit-il, pourra contribuer à l'avancement des savoirs en éducation artistique, puisque d'autres étudiants pourront également s'en inspirer pour aller de l'avant vers une meilleure compréhension du processus créatif et sur les manières de le stimuler. Pour moi, il ne fait aucun doute que l'art est un véhicule extraordinaire pour favoriser l'apprentissage, car il stimule la

curiosité et permet l'émergence de la motivation intrinsèque. En milieu communautaire avec les personnes vulnérables ou marginalisées, il contribue à la reconstruction de soi et à l'inclusion sociale. Kerlan (2011), montre par ses propos que cette conception de l'art s'impose de plus en plus dans la société :

«En prison se multiplient les ateliers d'écriture et d'expression plastique. La musique entre à l'hôpital. La foire internationale d'art contemporain de Paris en 2000 ouvrait un espace d'exposition aux autoportraits des enfants cancéreux de l'hôpital de Villejuif. On pourrait ainsi longuement décliner les exemples: tous disent cette mobilisation sociale de l'art dans la préservation du lien social, le refus de l'exclusion et du silence qui détruit les êtres, la réparation des existences et des identités, l'écoute et la parole de l'autre.» (p.7)

À la lumière des observations que j'ai faites au cours de cette recherche sur le terrain, je suis convaincue qu'une approche d'enseignement des arts favorisant la présence attentive et s'insérant dans le cadre de la pensée humaniste peut rendre la démarche de création plus accessible pour de nombreux adultes en milieu communautaire et les aider à bénéficier des bienfaits que peut apporter le processus créateur.

Généralement, quand je donne des cours aux adultes novices, les personnes qui me contactent désirent quelque chose de précis, elles veulent apprendre les bases du dessin ou de la peinture acrylique. Dans le cadre de cette recherche, j'ai eu l'occasion de proposer une aventure aux participants et ils m'ont fait confiance. Nous avons cheminé ensemble et nous avons mutuellement appris. Il s'agissait pour moi d'un atelier très différent de tous ceux que j'avais donnés jusqu'à présent. J'ai aussi acquis des connaissances pratiques sur le contexte de la santé mentale et créé des liens profonds avec les participants, qui se sont montrés très réceptifs et engagés. Par leur ouverture, ils m'ont permis d'explorer de nouvelles avenues en éducation artistique. Je leur suis donc très reconnaissante pour cette expérience partagée.

## APPENDICE A PLAN DE COURS

Les vendredis de 10h à 12h du 7 octobre au 2 décembre au Centre d'apprentissage parallèle (CAP)

### Cours 1

Présentation de mes créations, de mon parcours. Discussion sur les thèmes possibles et ce qu'ils aiment. Activité de relever les textures : Frottis dans le local et sur le boulevard Saint-Laurent à l'aide de papier et de crayons de bois. (Robert et Ninon)

### Cours 2

Présentation de plusieurs objets de tous les jours qui peuvent servir à imprimer de la texture dans l'argile (bouton, trombone, barrette, etc.). Activité : Exploration de la texture dans une plaque d'argile. Signature du consentement éclairé. (Tous les quatre)

### Cours 3

Présentation de photographies de bas-reliefs trouvés sur Internet, anciens et contemporains. Présentation de deux livres sur le thème de l'argile et qui abordent la texture et le bas-relief. Activité : Création d'un bas-relief en argile. (Robert, Nadia)

### Cours 4

Début du moulage de l'argile à l'aide de plâtre. Un exemple a été préparé à la maison pour montrer le démoulage d'un objet et le moulage en plâtre. Moulage d'un suçon, d'une épingle et d'un bouchon (Ninon). Préparation des bas-reliefs en argile pour le moulage. Moulage de la lune de Robert et du visage de Nadia. (Robert, Nadia et Ninon)

### Cours 5

Démoulage de la lune de Robert, du masque de Nadia et des objets de Ninon. Ajustement des moules, pour les réparer ou les arranger pour le coulage en plâtre. Apprentissage pour que le démoulage soit plus rapide. Coulage du plâtre dans les moules préparés. (Robert, Ninon, Nadia)

#### Cours 6 (une semaine plus tard que prévu)

Trempage et démoulage des objets et créations moulés en plâtre. Réparation des moules brisés. Moulage des dernières créations. Le poisson de Robert. Moulage de répliques en argile dans les moules. Essai de taille directe (Robert). Coulage de la couche de fond pour l'œuvre collective. (Robert et Ninon)

#### Cours 7

Trempage et démoulage des créations de Robert et Nadia. Mise en commun des créations individuelles dans le bas-relief collectif. Collage des pièces à l'aide de plâtre. Lissage de la surface avec un peu d'eau. Ajout de débris de métal recyclé dans la composition. (Robert et Nadia)

#### Cours 8

Activité préparatoire de frottis sur petites toiles avec 2 couleurs. Peinture du bas-relief collectif à l'aide de la technique du frottis. (Ninon et Robert) Entrevue de groupe. (Robert, Ninon et Nadia)

APPENDICE B  
QUESTIONS D'ENTREVUE

- 1- Y a-t-il eu des moments où vous étiez vraiment concentré et que ça allait bien ?  
Quand trouviez-vous que vous travailliez le mieux, que vous étiez le plus dedans ?
- 2- Y a-t-il eu des moments où vous vous disiez ça marche pas, ça va mal ?
- 3- Trouviez-vous que ça valait la peine une fois terminé ?
- 4- Quand ça allait mal, y a-t-il eu des pensées qui vous ont aidé à persévérer ?
- 5- Si on recommençait le projet, y a-t-il quelque chose que vous changeriez ou que vous feriez différemment ?
- 6- Non seulement en lien avec vos projets personnels, mais surtout en lien avec l'ensemble de l'atelier, avez-vous des idées pour améliorer l'atelier ?
- 7- Dans l'ensemble, trouviez-vous que le cours se déroulait bien ?
- 8- En plus de l'apprentissage réalisé, avez-vous trouvé le processus de création agréable ?

APPENDICE C  
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À LA RECHERCHE

ÉTUDIANTE RESPONSABLE : Julie Bélanger, étudiante à la maîtrise en arts visuels et médiatiques, UQAM ; julie@juliebelanger.ca, tél.: 514-794-3045

DIRECTRICE DE RECHERCHE : Mona Trudel, professeure à l'École des arts visuels et médiatiques de l'UQAM

trudel.mona@uqam.ca, tél. : 514-987-3000 poste # 8290

TITRE DU PROJET DE RECHERCHE : Développer une approche d'enseignement des arts visuels favorisant la présence attentive chez les adultes en milieu communautaire.

**BUT DE LA RECHERCHE ET NATURE DE LA PARTICIPATION**

L'objectif de la présente recherche est d'élaborer une approche d'enseignement des arts visuels visant à développer chez les apprenants la présence attentive afin de faciliter la réalisation d'œuvres personnelles et sensibles. Dans cette recherche, je tenterai de répondre à la question suivante : qu'est-ce qui, dans ma pratique d'enseignement des arts visuels, favorise ou non la présence attentive chez les adultes en milieu communautaire ?

Les participants sont des clients du Centre d'apprentissage parallèle (CAP). Ils pourront expérimenter à travers différentes activités artistiques en groupe le processus de création en arts visuels et médiatiques. Les participants adultes seront appelés à créer des œuvres selon un thème décidé en commun avec le groupe. Il s'agira d'un cours multidisciplinaire où chacun pourra expérimenter avec le ou les médiums de leur choix. Des méthodes visant à stimuler la présence attentive seront proposées (porter attention au moment présent, sans jugement). Les participants devront ensuite prendre part à une entrevue semi-dirigée seuls et en groupe, afin de faire savoir ce qu'ils ont retenu de l'expérience. Ils devront également répondre à un questionnaire mesurant l'état de présence attentive avant et après la session de 10 cours qui leur sera offerte. Chaque cours aura une durée d'environ 2h30 par semaine. Ces activités se dérouleront au CAP du 12 septembre au 28 novembre 2016 approximativement.

À notre connaissance, cette recherche ne comporte aucun inconvénient, financier ou autre. Si un participant ressent un malaise ou un inconfort lors de la recherche, il sera

écouté, pourra se retirer ou décider de consulter l'art-thérapeute du CAP. En tout temps, tout participant peut choisir de ne pas fournir des documents ou de retirer sa participation pour une ou des activités de recherche sans pénalité d'aucune forme. Les données (travaux, photos, vidéos, bandes sonores) captées durant la recherche seront traitées ou utilisées seulement par la responsable de recherche mentionnée ci-dessus. Ces documents seront identifiés par la seule mention d'un pseudonyme afin de préserver l'anonymat des participants. Tout document permettant l'identification visuelle du sujet sera brouillé ou retiré, à moins d'autorisation écrite. Les résultats seront diffusés dans des publications, conférences ou présentations publiques et les participants seront informés par téléphone et par écrit.

**Notez bien :** Cette recherche a reçu l'approbation du comité d'éthique de la Maîtrise en arts visuels et médiatiques de l'Université du Québec à Montréal, C.P. 8888, succursale centre-ville, Montréal, QC, H3C 3P8. Les questions, commentaires ou plaintes sur le projet peuvent être adressés à l'étudiante ou au secrétariat de la maîtrise au 514-987-3000, poste #8289.

Responsable du projet de recherche (signature)

Date

#### AUTORISATION

	OUI	NON
Je confirme avoir discuté avec le chercheur du projet abordé dans le formulaire et j'accepte volontairement d'y participer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'autorise l'utilisation anonyme de documents aux fins de recherche (de diffusion ou d'enseignement).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'autorise l'utilisation de documents permettant mon identification visuelle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---

Nom (en lettres détachées) et signature du participant

Date :

## BIBLIOGRAPHIE

- Anzieu, D. (1981). *Le corps de l'œuvre : essais psychanalytiques sur le travail créateur*. Paris : Gallimard.
- Carmody, J. (2014). Eastern and western approaches to mindfulness: Similarities, differences, and clinical implications. Dans Ie, A. (dir.), Ngnoumen, C. T. (dir.) et Langer, E. J. (dir.), *Wiley Blackwell Handbook of Mindfulness* (p. 38-47). Chichester, UK : John Wiley & Sons.
- Coholic, D., Eys, M., Lougheed, S. (2012). Investigating the effectiveness of an arts-based and mindfulness-based group program for the improvement of resilience in children in need. *Journal of Child and Family Study*, 21, 833-844
- Colzato, L.S., Ozturk, A., Hommel, B. (2012). Meditate to create : the impact of focussed-attention and open-monitoring training on convergent and divergent thinking. *Frontiers in Psychology*, 3(116), 1-5
- Cornelius-White J. (2007). Learner-centered teacher-Student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77 (1), 113–143
- Courval, S. (1994). Stratégie pour pallier le blocage dans une démarche d'arts plastiques, ou Comment traverser la peur de créer (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal, Archipel.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York : Harper Perennial.
- Csillik, A., Tafticht, N. (2012). Les effets de la *mindfulness* et des interventions psychologiques basées sur la pleine conscience. *Pratiques psychologiques*, 18, 147-159.
- Deschamps, C. (1993). *L'approche phénoménologique en recherche*. Montréal : Guérin Universitaire.
- Deschamps, C. (1983). *Créativité et satori*. Montréal : Agence d'Arc.
- Dictionnaire de l'Académie française en ligne, 9e édition (2016). Récupéré de : <http://atilf.atilf.fr/academie9.htm>

- Dictionnaire Larousse en ligne (2016). Récupéré de : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/l%C3%A2cher-prise/186485>
- Ding, X., Tang, Y.Y., Deng, Y., Tang, R., Posner, M.I. (2015). Mood and personality predict improvement in creativity due to meditation training. *Learning and Individual Differences*, 37, 217-221
- Edwards, B. (1989). *Drawing on the right side of the brain: A course in enhancing creativity and artistic confidence*. Los Angeles : J. P. Tarcher.
- Ehrenzweig, A. (1976). *L'ordre caché de l'art*. Paris : Gallimard.
- Giorgi, A. (1997). De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines: Théorie, pratique et évaluation. Dans Poupart, J. (dir.), Groulx, L.H. (dir), Deslauriers, J.P. (dir), Laperrière, A. (dir), Mayer, R. (dir.), Pirès, A. (dir.), *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (341-364). Montréal : Gaëtan Morin.
- Gosselin, P., Gingras, J-A., Potvin, G. 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.
- Grégoire, S., Lachance, L., Richer, L. (2016). *La présence attentive (mindfulness) : État des connaissances théoriques, empiriques et pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Hergenhahn, B.R. (2007). *Introduction à l'histoire de la psychologie*. Montréal : Modulo.
- Horan, R. (2009). The neuropsychological connection between creativity and meditation, *Creativity Research Journal*. 21(2-3), 199-222.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Au cœur de la tourmente, la pleine conscience*. Paris : J'ai lu.
- Karsenti, T. et L. Savoie-Zajc (2011). *La recherche en éducation : Étapes et approches*. Montréal : Édition du Renouveau pédagogique.
- Kerlan (2011). L'atelier de l'artiste, le laboratoire démocratique d'une nouvelle normativité ? *Sens public Revue internationale*, Web journal. [www.sens-public.org](http://www.sens-public.org)

- Lamoureux, È. (2010). Les arts communautaires : Des pratiques de résistance artistique interpellées par la souffrance sociale. Récupéré de : <http://amnis.revues.org/314>
- Langer, E., Grant, A. M., Falk, E., Capodilupo, C. (2004). Mindful creativity. *Creativity Research Journal*, 16(2-3), 261-265.
- Lavoie, L., Marquis, D., Laurin, P. (1996). *La recherche-action : Théorie et pratique d'autoformation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lebuda, I., Zabelina, D.L., Karwowsky, M. (2016). Mind full of ideas : A meta-analysis of the mindfulness-creativity link. *Personality and Individual Differences*, 93, 22-26.
- Lecomte, J. (2009). Actes du 21e congrès national de l'AFPEN, *Association française des psychologues de l'Éducation nationale*, 13-25.
- Leduc, D (2007). Étude phénoménologique de l'état d'authenticité dans l'acte d'interprétation en danse contemporaine (mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal, Archipel.
- Meyor, C. (2007). Le sens et la valeur de l'approche phénoménologique. *Recherches qualitatives*, (4), 103-118.
- Milner, M. (1976). *L'inconscient et la peinture*. Paris : Presses Universitaires de France. Paris : Gallimard.
- Montandon C. (1997). *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris : Harmattan.
- Nussbaum, M. (2010). Les émotions démocratiques : Comment former le citoyen du 21e siècle ? Paris : Flammarion.
- O'Donnell, A. (2015). Contemplative pedagogy and the mindfulness : Developing creative attention in the age of distraction. *Journal of Philosophy and Education*, 49(2), 187-202.
- Paillé, P. et A. Mucchielli. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. 3e édition. Paris : Armand Colin.
- Patterson, J. (2015). Employing mindfulness via art education. *International Journal of Education through Art*, 11(2), 185-192.
- Pourtois, J.P., Desmet, H. (1997). *L'éducation postmoderne*. Paris : Presses universitaires de France.

- Seligman et Csikszentmihalyi (2000). Positive psychology : An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Simard, D. (2012). La renaissance et l'éducation humaniste. Dans Gauthier, C. (dir.), Tardif, M. (dir), *La pédagogie : Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (42-58). Montréal : Gaëtan Morin.
- Trudel, M. et Mongeau, S. (2008). *L'accompagnement par l'art d'enfants gravement malades*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Trudel, M. (2012). Support through art for seriously ill children in a pediatric palliative care home. *Revue canadienne d'éducation artistique*. Vancouver : Société canadienne d'éducation par l'art, 39, 99-114.
- Reeve, M. (2012). Psychologie de la motivation et des émotions. Bruxelles : De Boeck.
- Ritchhart, R., Perkins, D.N. (2000). Life in the mindful classroom : Nurturing the disposition of mindfulness. *Journal of Social Issues*, 56(1), 27-47.
- Robinson, K. (2010). *Changing education paradigms*. [Vidéo]. Récupéré de [https://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_changing\\_education\\_paradigms](https://www.ted.com/talks/ken_robinson_changing_education_paradigms)
- Rogers C. R. (2013), *L'approche centrée sur la personne*. Genève : Ambre.
- Rosenberg, M. (1999). Les mots sont des fenêtres (ou des murs) : Introduction à la communication non violente. Genève : Jouvence.
- Ryan, R., Deci, E. (2004). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. Dans *Handbook of self-determination research* (p. 3-33). Rochester, New York : University of Rochester Press.
- Shaffer, A. (1946). Vers l'école active. *Les conférences pédagogiques*, 2(6), 1-14.
- Tremblay, J. (2012). Indices de transformations sociales par l'art qui relie : Une pratique artistique avec et dans la communauté. *Éducation et francophonie*, 9(2), 83-95.
- Vallerand, R.J. & Hess, U. (2000). *Méthodes de recherche en psychologie*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New-York : Harcourt, Brace and company.

Yin, R. K. (1989). *Case study research : design and methods*. Newbury Park, California : Sage Publications.