

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'APPORT DE L'ENSEIGNANT DANS LA MISE EN PLACE DE CONDITIONS  
FAVORISANT L'ENGAGEMENT DES ÉLÈVES EN CRÉATION DU COLLÉGIAL

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

PAR  
PATRICIA BOYER

NOVEMBRE 2008

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

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

À mon père, qui en aurait été fier.

## REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier tous ceux qui ont vécu avec moi les périples de la rédaction de ce mémoire. Particulièrement ma directrice, Laurence Sylvestre, pour sa bienveillance et la « confiance tranquille » qu'elle m'a témoignée tout au long du projet, m'aidant à le porter à terme.

Je me dois de remercier aussi les élèves et l'enseignant qui se sont portés volontaires à répondre à mes questions de façon très honnête et généreuse.

La valeur de l'éducation c'est d'abord à ma mère que je la dois et je la remercie de m'avoir ouvert cette porte vers le dépassement de soi.

Un merci particulier à ma sœur Hélène, dévouée correctrice, pour ses encouragements sincères et appréciés.

Je souhaite témoigner également toute ma reconnaissance à Pierre pour son aide précieuse et continue, son réconfort et son amour.

Finalement, j'aimerais remercier Léa, pour qui je déplacerais des montagnes, et qui me pousse toujours vers l'avant.

## TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	vii
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE 1. PROBLÉMATIQUE .....	4
1.1 Un parcours en trois temps.....	4
1.1.1 Expérience en milieu muséal .....	4
1.1.2 Expérience en milieu collégial p .....	7
1.1.3 Expérience de la création .....	9
1.2 L'engagement dans l'expérience de création au collégial .....	10
CHAPITRE 2. CADRE DE RÉFÉRENCE .....	15
2.1 Le phénomène de l'engagement.....	15
2.1.1 D'un point de vue philosophique .....	15
2.1.2 D'un point de vue psychologique .....	18
2.1.2.1 Choix de l'art .....	19
2.1.2.2 Choix d'appartenance idéologique.....	19
2.1.2.3 Mobilisation artistique .....	20
2.1.2.4 Production artistique .....	20
2.1.3 D'un point de vue psychopédagogique .....	21
2.2 Le processus de création .....	23
2.2.1 La dynamique de création .....	24
2.2.2 L'art de s'inventer comme professeur.....	28
2.2.3 L'engagement en création chez Gosselin.....	32

2.3 Le désengagement.....	35
2.3.1 Le chaos créateur de Deschamps .....	35
2.3.2 Comment traverser la peur de créer de Courval.....	40
CHAPITRE 3. MÉTHODOLOGIE.....	43
3.1 Les choix méthodologiques.....	43
3.1.1 L'étude de cas .....	44
3.1.1.1 L'entrevue semi-dirigée.....	45
3.2 Planification et collecte des données.....	46
3.2.1 Recrutement des participants. ....	47
3.2.2 Choix des questions.....	47
3.2.3 Déroulement des entrevues .....	49
3.3 Analyse des données .....	50
CHAPITRE 4. DESCRIPTION DES RÉSULTATS .....	51
4.1 Le cas de Marie .....	51
4.1.1 Portrait de l'élève .....	51
4.1.2 Identification au monde des arts .....	52
4.1.3 Production d'œuvres .....	53
4.1.3.1 Phase d'ouverture.....	53
4.1.3.2 Phase d'action productive .....	55
4.1.3.3 Phase de séparation .....	57
4.2 Le cas de Valérie .....	58
4.2.1 Portrait de l'élève .....	58
4.2.2 Identification au monde des arts .....	59
4.2.3 Production d'œuvres .....	60
4.2.3.1 Phase d'ouverture.....	60

4.2.3.2 Phase d'action productive .....	62
4.2.3.3 Phase de séparation .....	64
4.3 Le cas de l'enseignant .....	66
4.3.1 Notes biographiques .....	66
4.3.2 Représentation des élèves .....	66
4.3.3 Stratégies pédagogiques en cours d'action .....	68
4.3.3.1 En phase d'ouverture .....	68
4.3.3.2 En phase d'action productive .....	70
4.3.3.3 En phase de séparation .....	72
4.4 Discussion des résultats .....	73
4.4.1 Recevoir du soutien .....	74
4.4.2 Se reconnaître comme artiste .....	75
4.4.3 Se mobiliser .....	77
4.4.3.1 En phase d'ouverture .....	78
4.4.3.2 En phase d'action productive .....	81
4.4.3.3 En phase de séparation .....	86
CONCLUSION .....	88
BIBLIOGRAPHIE .....	92

## RÉSUMÉ

Cette étude origine du désir de mieux comprendre le phénomène de l'engagement chez les créateurs en arts visuels. Nous souhaitons ainsi saisir les stratégies pédagogiques dont dispose un enseignant afin de mettre en place des conditions d'engagement favorables pour les élèves.

Des recherches dans les domaines de l'éducation et de la psychologie, notamment celles de Gosselin (1998, 2000) et Routhier (2002), nous ont permis de déterminer les concepts fondamentaux de l'engagement en tant que phénomène et d'en comprendre le déploiement chez l'individu impliqué dans un projet de création. D'autres chercheurs s'interrogeant sur les processus de création nous ont aussi servis à établir les assises théoriques de notre recherche (Gingras-Audet, 1978; Deschamps, 2002; Courval, 1994).

Afin de comprendre le phénomène d'engagement dans le contexte d'une classe d'art, nous avons procédé à une expérimentation en milieu collégial sous la forme d'entrevues. Nous avons d'abord décrit la perception de l'engagement chez les élèves pour ensuite en constater l'évolution lors du processus de création. En considérant aussi le point de vue de leur enseignant, nous avons relevé les moments clés où l'apport de celui-ci était déterminant pour l'engagement des élèves. Finalement, nous avons dégagé certaines conditions d'enseignement et d'apprentissage favorisant l'engagement des élèves du collégial envers leur projet de création.

Mots-clés : Engagement, création, art, conditions d'apprentissage, élèves, collégial,



## INTRODUCTION

Ce travail de recherche a pris racine à travers une réflexion sur les processus de création. C'est d'abord notre expérience en éducation muséale qui nous a emmenés à nous interroger sur la dimension poïétique<sup>1</sup> du processus créatif, en nous mettant au défi d'expliquer ce qui contribue à faire de la création un acte de sens. Cette attention portée à la signifiante nous a par la suite conduits à un questionnement sur l'engagement personnel du créateur.

Par engagement, nous entendons l'attitude de l'artiste qui s'investit dans sa création. En éducation artistique, l'adhérence à cette valeur d'engagement implique une participation active de l'élève dans ses apprentissages et une mobilisation de ses ressources afin de conduire son projet à terme. Dans la réalité, la motivation et la participation de l'élève sont mises à l'épreuve par les difficultés rencontrées. Être engagé envers sa création supposerait alors de persévérer malgré ces moments difficiles et accepter que l'engagement qui n'est jamais totalement acquis, est sujet à des fluctuations, et ce, même chez des artistes expérimentés. Chez la clientèle visée par cette étude, les élèves du collégial, le défi est d'autant plus grand. Notre expérience d'enseignement en milieu collégial nous a, en effet, permis de constater l'exigence de cette démarche d'engagement pour les jeunes créateurs.

Si l'on considère que cette attitude d'engagement est souhaitable en éducation artistique c'est que la démarche qui y est inhérente requiert d'emblée une part

---

<sup>1</sup> La poïétique est un terme de Valéry, P. (1937) dans *Introduction à la méthode de Léonard de Vinci* et relancé par Passeron, R (1988) dans *Pour une philosophie de la création* et qui désigne l'étude des conditions de création. En arts visuels, la poïétique s'intéresse au processus liés à l'action de faire plutôt qu'à l'œuvre finie en tant que telle.

d'investissement de sa subjectivité. La subtilité d'un enseignement qui en assume la prise en charge réside d'ailleurs dans le fait qu'il faille composer avec la double réalité de reconnaître la nécessité d'un engagement chez l'élève et l'impossibilité de le « forcer ». Conséquemment, nous avons ressenti le besoin de mieux comprendre le phénomène et ainsi vérifier si un enseignant peut effectivement intervenir dans l'engagement de ses élèves. Nous avons un intérêt tout particulier à relever l'apport de l'enseignant envers l'engagement de ses élèves afin d'identifier les stratégies pédagogiques dont celui-ci dispose pour le soutenir. Cet intérêt était d'autant plus fort que peu d'études se sont consacrées à identifier les approches pédagogiques visant l'engagement à la création artistique en milieu collégial.

L'exploration des sources théoriques issues de divers champs d'étude traitant de l'engagement nous a d'abord permis de préciser le terme et d'en définir les concepts principaux selon les points de vue développés en philosophie, en psychologie ainsi qu'en pédagogie. À la lumière de ces sources nous avons ensuite pu relever certaines attitudes communes aux créateurs qui font preuve d'engagement. Nous avons par la suite cherché à situer la réalité du phénomène dans le processus de création. Pour ce faire, nous nous sommes principalement appuyés sur le modèle de la dynamique de création développée par Gosselin (1998).

Les recherches de Routhier (2002) quant à elles nous ont permis de comprendre que l'expérience d'engagement est multidimensionnelle parce qu'elle impliquerait différents niveaux de fonctionnement de l'être, à savoir les niveaux cognitif, affectif et comportemental. Devant cette complexité, on peut ainsi constater que l'engagement n'est pas qu'affaire de volonté et qu'il peut être difficile d'identifier les motifs à l'origine de l'engagement ou du désengagement des individus. En tant que créateur, nous avons nous-mêmes ressenti de la difficulté à maintenir cet engagement sans vraiment en comprendre les motifs.

Afin de comprendre comment se manifeste l'engagement à la création, plus précisément en milieu collégial, nous avons effectué une étude de cas. Nous avons fait des entrevues auprès de quelques élèves, puis nous avons interrogé un enseignant. Finalement, en réponse à notre question de recherche, nous avons identifié l'apport spécifique de l'enseignant dans la mise en place des conditions favorables à l'engagement des élèves dans un projet de création.

Le premier chapitre de ce mémoire retrace le cheminement de nos réflexions au sujet de l'engagement et situe la problématique dans le contexte de l'enseignement collégial. Le deuxième présente les principales théories qui soutiennent l'objet de la recherche. Le troisième chapitre expose les choix méthodologiques employés pour conduire la recherche et le quatrième comprend la description et la discussion des résultats. Finalement, nous concluons en relevant les principaux résultats de la recherche.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

Le sujet de cette recherche porte sur l'apport de l'enseignant dans la mise en place de conditions favorables à l'engagement de l'élève dans un projet de création en arts plastiques au collégial.

Dans ce chapitre, nous présentons tout d'abord les prémisses de la recherche qui nous ont conduits à nous intéresser à la compréhension du phénomène de l'engagement en création. Puis, nous introduisons le concept de l'engagement dans l'expérience de création pour ensuite le situer plus précisément dans le contexte de l'enseignement collégial. Finalement, nous précisons la question et l'objectif de la recherche.

#### 1.1 UN PARCOURS EN TROIS TEMPS

Nous retraçons maintenant le cheminement de nos réflexions portant sur le sujet de la recherche. Il s'agit d'une expérience de travail, acquise en milieu muséal et en milieu collégial, et d'une expérience de la création.

##### 1.1.1 Expérience en milieu muséal

Madame, si je fais un tableau tout noir moi aussi, est-ce que ça va être une œuvre d'art? Pourquoi une bouteille de cola peut-elle être considérée comme une œuvre d'art? Est-ce que c'est la notoriété qui crée la validité? Pourquoi *Sky TV* de Yoko Ono est une œuvre d'art, puisque l'artiste n'a pas créé le ciel qu'elle filme?

Toutes ces questions, bien légitimes, nous les entendons quotidiennement venant d'une clientèle très diversifiée, dans le cadre de l'emploi que nous occupons comme éducatrice muséale au Musée des beaux-arts de Montréal depuis plus de douze ans. Nous sommes ainsi confrontés à la vision de l'art des visiteurs, grands et petits, et à leur compréhension bien souvent élémentaire des mécanismes de la création. Une part importante de notre travail consiste alors à accompagner ces visiteurs dans leurs découvertes des collections, en les dotant d'outils d'appréciation afin de leur permettre de s'approprier les œuvres d'art. Nous vulgarisons aussi des concepts et tentons de renforcer leur sentiment de compétence face à l'art en général. Néanmoins, les questions des visiteurs nous placent inlassablement en position de justifier ce qui distingue une œuvre d'art d'un simple objet. Cette situation nous a conduit à remettre en question ce qui demeure, à propos des représentations artistiques les plus diversifiées, essentiel à travers le geste de créer.

Nous avons compris assez rapidement que de chercher le sens de la création est un défi considérable. En regardant du côté de la sémiologue Saint-Martin (1997) qui propose une définition du sens en création, nous en avons saisi l'étendue. Selon cette auteure, le sens se définit comme étant : « Toutes les expériences que l'on a de soi et du monde, avant même une tentative de représentation linguistique communicable. [Il peut s'agir de] pensées, désirs, pulsions, projets, émotions, images mnésiques, associations, malaises organiques, etc. » (p. 44). D'autre part, selon Ruel (1997), artiste en arts visuels, la recherche de sens en création peut aussi se comparer à une recherche de clarté, de cohérence. Selon lui, l'artiste cherche à comprendre, à nommer l'innommable, à capter ce qui n'est pas encore compris et que l'acte de créer contribuera peut-être à éclaircir.

En considérant, par ailleurs, les démarches d'artistes contemporains, nous sommes en mesure de constater que le sens de la création ne se définit plus, désormais, par le désir et l'obligation de produire un bel objet. À notre époque, et

depuis l'art moderne, la valeur d'un travail d'artiste ne réside pas autant en la virtuosité technique de son créateur, mais trouve sa place dans l'originalité et la cohérence de sa recherche qui s'insère dans une production continue. Nous savons ainsi que l'objet d'art peut parfois jouer sur les répulsions, peut choquer et déranger et que même sa présence physique peut être superflue. Nous sommes maintenant aptes à constater qu'en art, le sens est multiple et que tout est dorénavant du domaine du possible. Nous croyons, tel que le dit l'artiste américain De Kooning (1995, dans Thibaut, 2000, p. 887), que « tout est déjà dans l'art. C'est comme une grande soupière. Tout est déjà dedans. Il suffit d'y plonger les mains pour y trouver quelque chose pour soi ». Aussi, bien qu'il existe une abondance de possibilité en art, cela ne signifie pas, par contre, que tout est art. Dufrenne (1981, p.113) exprime cette idée en ces termes « Toute chose n'est pas image. Est image la chose qui ajoute du sens au sens ».

Nous en étions à ces réflexions, forcés de constater l'immensité de la question, quand nous avons dirigé notre attention vers un angle de recherche qui tient compte de la dimension humaine du créateur impliqué dans une démarche. C'est ainsi que nous avons débuté une recherche sondant les aspects poétiques de la création.

Au tout début de nos études de maîtrise nous explorions du côté du potentiel intuitif des créateurs, sans toutefois être convaincus du chemin emprunté. Nous avons alors identifié l'importance, à nos yeux, d'une capacité chez le créateur à relever des éléments sensibles de son environnement mais restions confus quant à la façon d'élaborer une telle recherche. C'est à la suite d'une brève conversation avec Pierre Gosselin, professeur à l'École des arts visuels et médiatiques de l'Université du Québec à Montréal, que le sujet de recherche s'est précisé. Il nous a fait part de ses études sur l'engagement en création et tout de suite nous avons été éclairés : il venait de donner un nom à ce que nous exprimions encore maladroitement. C'est ainsi que

nous en sommes venus à voir l'engagement subjectif du créateur comme attitude primordiale à la création et condition préalable à l'œuvre d'art signifiante.

Nous mettons tout de suite en garde le lecteur contre la confusion que le terme engagement peut susciter. Bien qu'abondamment utilisé aujourd'hui en éducation et même en publicité, au moment où nous débutions notre recherche, il y a de cela quelques années, le terme était encore confondu avec l'idée de militantisme. L'engagement peut effectivement désigner une façon de vivre où l'individu est impliqué activement socialement comme c'est le cas pour l'art qu'on nomme « engagé » et par lequel l'artiste cherche à utiliser son art au service d'une cause afin de susciter des prises de conscience. Cependant, ce n'est pas de cette définition de l'engagement dont traitera cette étude, bien qu'on puisse y trouver une idée commune avec le terme utilisé dans cette recherche, soit une volonté d'action, celle qui fait évoluer une situation et qui mobilise l'individu dans un projet.

Le sens que prendra le terme engagement dans cette recherche sera plutôt associé à l'attitude de l'artiste qui s'investit subjectivement dans sa création. Ainsi défini, l'engagement pour Routhier (2002) peut se comparer à une promesse, une responsabilité que conduit une volonté anticipatrice : « La volonté de créer est un des ressorts essentiels de toute création artistique. Elle répond à la fois à une volonté d'expression formelle et d'expression personnelle » (p. 101). Pour cette chercheuse, l'engagement d'une personne dans le processus de création a pour conséquence présumée que le résultat de ses réflexions et l'aboutissement de sa création seraient complètes, riches, authentiques et signifiantes.

### 1.1.2 Expérience en milieu collégial privé

L'attention portée à la signifiante nous a ainsi conduit à un questionnement sur l'engagement subjectif du créateur, mais c'est notre expérience de l'enseignement

au niveau collégial qui nous a sensibilisé à la nécessité d'encadrer, en tant qu'enseignant, l'engagement des élèves.

C'est en enseignant à de jeunes adultes du collégial que nous avons pu remarquer l'exigence d'une démarche d'engagement à cette étape de leur cheminement scolaire. Pour des jeunes dont le domaine d'étude des arts plastiques procède d'un choix, nos attentes étaient au départ qu'ils montreraient un intérêt marqué pour les cours, et seraient habités par l'exigence de produire, d'apprendre et d'évoluer dans leur cheminement artistique. Nous pensions ainsi que le fait de choisir les arts aurait pour conséquence que l'individu s'impliquerait personnellement et de façon active dans son projet de création. Nous avons constaté, qu'au contraire, leur implication personnelle était inégale, et leur travail ne reflétait pas toujours l'engagement attendu.

Certains jeunes étaient bien impliqués dans leur travail de création. Par contre, d'autres élèves présentaient, au contraire, un manque de maturité face à leurs projets et ne semblaient pas conscients de leur démarche, ni du sens de leurs travaux. Ils avaient peine à en discuter. Ils se décourageaient vite et se jugeaient rapidement incapables. De plus, nous avons pu constater que nos élèves étaient souvent malhabiles dans l'appréciation d'une œuvre d'art et qu'ils portaient des jugements de valeur sur l'art contemporain. Nous nous sommes alors demandés si ces lacunes pouvaient avoir une source commune : un manque de connaissances et d'habiletés à comprendre les principes d'une démarche de création, la leur et celle des autres artistes à leur époque.

Nous avons découvert que nos élèves n'étaient pas dans une situation isolée mais que cette réalité était répandue chez les élèves inscrits en création au niveau collégial, comme en témoigne Gauthier (2002) dans ses recherches portant sur cette clientèle :



Vraisemblablement, on ne sent pas toujours leur désir de développer leur démarche artistique, ce qui est tout à fait normal puisque ceux-ci en ignorent souvent l'existence. Elle est présente, latente, mais souvent non connue, non identifiée, donc non assumée (p. 14).

Cette constatation des difficultés de certains élèves du collégial à reconnaître leur démarche de création et à s'y investir nous a interpellé comme enseignante. Nous y avons décelé notre manque de connaissances au sujet du phénomène d'engagement et des ressources dont dispose un enseignant afin de guider ses élèves.

### 1.1.3 Expérience de la création

Cette difficulté à s'engager subjectivement dans un travail de création, nous ne le remarquons pas que du point de vue de l'enseignant. Si nous nous y intéressons si fortement et que nous avons le sentiment que c'est là une des grandes difficultés de la création, c'est que nous le vivons aussi comme artiste. Nous réalisons aujourd'hui que, malgré une passion pour l'art, le besoin de créer et toute notre bonne volonté, nous éprouvons périodiquement des difficultés à maintenir cet engagement dans notre pratique. Pour en avoir discuté régulièrement avec des artistes, nous constatons que ces fluctuations dans l'engagement sont fréquentes. Mais bien que ces situations soient courantes elles sont néanmoins sources d'inconfort et même d'angoisse. De Kooning (1995, dans Thibault, 2000, p. 111) relate à cet effet : « Je ne ressens pas l'intérieur ou l'extérieur - ni l'art en général - comme une situation de confort. Je sais qu'il doit y avoir là une idée magnifique, mais chaque fois que je veux l'approfondir, l'apathie me gagne et je n'ai qu'une envie, m'allonger et dormir ».

Il a été démontré, à cet effet, que la création provient, bien souvent, d'un parcours « chaotique », non-linéaire et empreint de doutes, que Deschamps (2002) qualifie de « chaos créateur ». Déjà, chez des artistes expérimentés, ces moments de chaos où ils tombent littéralement « en panne » provoquent beaucoup d'angoisse. On peut comprendre que chez des jeunes plus vulnérables, par leur manque d'expérience

qui leur permettrait de relativiser l'importance de tels moments, le découragement est fréquent et l'engagement mis à l'épreuve.

Nous estimons, par ailleurs, que les raisons qui justifient le désengagement peuvent être complexes et de natures diverses. Il est connu que la création peut venir remuer des aspects profonds de son être chez l'artiste et, dès lors, voir des mécanismes inconscients de blocage intervenir dans l'élan créateur. Peut-être est-ce parce que l'activité artistique demande, comme le pense Csikszentmihalyi (1997) l'acceptation d'être transformé par la relation intense que l'artiste initie avec l'objet en train d'être créé. Dans ce contexte, l'engagement pourrait bien vouloir dire de tenir bon malgré les doutes, la fatigue, l'angoisse et les blocages, bref malgré les difficultés inhérentes à tout processus de création.

Notre expérience personnelle de la création nous habilite ainsi à comprendre certaines difficultés que de jeunes artistes en formation peuvent éprouver et qui viennent mettre à l'épreuve leur engagement envers leur pratique artistique. Nous souhaitons arriver à comprendre d'avantage les sources du désengagement qui peuvent survenir même chez des artistes pour qui la volonté de créer, l'intérêt et la passion pour l'art sont au rendez-vous. Existe-il une structure de travail, une méthode ou des outils qui pourraient aider à traverser les moments où l'engagement vacille chez le créateur?

## 1.2 L'ENGAGEMENT DANS L'EXPÉRIENCE DE CRÉATION AU COLLÉGIAL

Choisir d'étudier en arts n'entraîne pas un individu dans le même parcours d'engagement que de choisir un autre domaine d'étude. D'après Routhier (2002, p. 214), ce domaine d'étude « [Fait appel] selon le degré d'investissement consenti, [aux] plus profondes ressources de la personne, notamment à cause des

aménagements que commandent les conséquences affectives, économiques, sociales voire politiques qu'il entraîne ».

Par conséquent, le choix de poursuivre des études collégiales en arts témoignerait déjà d'un engagement initial, pour cette auteure, puisque l'élève a choisi délibérément de s'intégrer au programme, en dépit des contraintes possibles. Cet engagement initial est, à notre avis, essentiel puisque nous avons le sentiment que nous ne pouvons forcer une personne à s'engager contre son gré, nous ne pouvons que l'aider à le faire, si cette volonté existe déjà en elle. L'élève du collégial est, à notre avis, à la croisée des chemins de son parcours d'éducation, où le désir initial d'aller vers l'art est identifié, mais où, également, existe un flou et un manque de méthode de travail, amplifiant l'angoisse de la création et le potentiel de désengagement. Nous considérons qu'un professeur peut réellement faire une différence dans la vie de ces élèves en les guidant dans l'apprentissage d'une démarche de création qui leur est propre. Nous croyons que de toute leur scolarité, ils arrivent au moment où ils sont tout particulièrement réceptifs à un tel accompagnement duquel ils profiteront toute leur vie de créateur, si tant est leur désir de poursuivre dans cette voie.

Au Québec, le programme d'arts plastiques au niveau collégial est d'une durée de deux ans. Il prépare les élèves à poursuivre des études universitaires. Durant ces deux années, l'élève recevra d'abord une formation théorique et technique de base, puis il explorera, de façon plus spécifique, différents médiums et procédés. Ensuite, il sera invité à produire des œuvres plus personnelles dans le cadre de cours synthèse.

Depuis 1999, le Programme d'arts plastiques du collégial (Gouvernement du Québec) laisse présager, à l'intérieur des 32 unités de la formation spécifique, une volonté d'accorder de l'importance au développement d'une démarche de création chez l'élève. La compréhension de la démarche de travail propre aux artistes et la

capacité de comprendre sa propre démarche, de manière plus spécifique, semblent être intégrées implicitement au contenu des cours de création et faire l'objet d'une évaluation. À cet effet, dans les critères de performance des cours de création, on retrouve les énoncés suivants : Application adéquate d'un procédé de recherche d'idées; commentaires pertinents sur le processus de travail relativement au contenu de l'œuvre; rédaction d'un texte de démarche portant sur un projet personnel; engagement personnel dans un processus de création.

Nous constatons ainsi que les artistes en formation sont invités à s'approprier des méthodes de travail pour comprendre, caractériser et développer leur démarche de création. Il existe donc une volonté réelle d'accorder de l'importance à cette démarche et de mettre en place des structures qui soutiennent l'engagement de l'élève du collégial. Cependant, malgré ces énoncés, on ne retrouve pas de propositions d'enseignement liés à l'engagement des élèves dans le processus de création, ni de suggestions concrètes quant aux moyens applicables par le professeur dans la réalité d'une classe d'arts plastiques du collégial.

Des chercheurs en éducation artistique ont tenté de remédier à cette lacune en se penchant sur le sujet de l'engagement, notamment Gosselin (2000), en proposant des repères pour un enseignement de l'art, compris comme une voie d'engagement des sujets. Faisant suite à ses recherches précédentes sur le processus de création qui lui ont permis d'articuler un modèle de la dynamique de création, sa recherche présente à quels moments du processus de création intervient cette force d'engagement et de quelle façon elle se manifeste. Il situe ainsi les modes d'engagement liés aux trois phases de la dynamique de création (Gosselin, 1998, 1993). Ce chercheur propose aussi quelques pistes de réflexion quant aux moyens à utiliser par l'enseignant qui souhaite accompagner ses élèves dans leur engagement.

Ces recherches instructives nous ont permis d'asseoir l'ensemble du problème dans un contexte général d'éducation artistique. Cependant, nous éprouvons le besoin de comprendre le déploiement de l'engagement auprès de la clientèle spécifique de niveau collégial et d'examiner comment ces élèves vivent leur engagement au quotidien dans une classe d'art.

Il faut reconnaître que l'élève du collégial ne s'engage probablement pas de façon uniforme et continue dans tous ses cours, même s'il en fait le choix. À notre connaissance, il gère, comme tout le monde, son énergie et son implication personnelle selon ses besoins, de manière à obtenir ce qu'il désire : une réussite scolaire, bien sûr, mais aussi vivre sa vie de jeune adulte avec toutes les transformations et les nouvelles responsabilités que cela implique. À cette étape-ci de son développement personnel, le jeune adulte expérimente la pleine autonomie pour la première fois de sa vie, et doit choisir la manière qu'il désire disperser ses efforts entre tous ses projets. Ce qui fait en sorte qu'il s'engagera davantage dans un projet tandis qu'un autre reste imprécis. Force est de constater que les motivations profondes de l'engagement sont multiples et souvent insaisissables, en plus d'être non observables directement. On pourrait même choisir de s'engager, par exemple, sans y être particulièrement motivé, mais parce que l'on décide d'avoir « prise sur soi » (Anderson, 2004).

À ce titre, les recherches en psychologie de Routhier (2002), qui cherchent à établir des indices d'évaluation de l'engagement artistique, nous aident à nous représenter plus en détails les composantes de l'engagement observables, cette fois, à même les comportements des créateurs. Ces composantes proviennent des attitudes de l'artiste et du contexte propice à l'épanouissement de l'engagement. C'est ainsi que nous soupçonnons l'existence de « conditions favorables » au développement de l'engagement à la création.

Nous croyons que ces conditions peuvent être influencées par un grand nombre de facteurs qui proviennent de l'histoire personnelle du créateur, du contexte social où il évolue et de certaines composantes matérielles sur lesquels l'enseignant n'a pas d'influence. Par contre, nous estimons également que certaines conditions favorables peuvent être attribuées au contexte scolaire et aux interventions des enseignants. Nous considérons, en effet, que l'enseignant peut avoir une influence certaine sur l'engagement de ses élèves mais nous ignorons encore de quelle manière il pourrait effectivement y arriver.

Par cette recherche, nous souhaitons, par conséquent, comprendre quelles sont les conditions favorables à l'engagement de l'élève, pour ensuite situer, conformément à notre question spécifique de recherche, l'apport de l'enseignant dans la mise en place de ces conditions favorables à l'engagement de l'élève dans un projet de création en arts plastiques, au niveau collégial.

L'objectif spécifique poursuivi par cette recherche sera ainsi de décrire et analyser les conditions d'enseignement-apprentissage, mises en place par l'enseignant, qui favorisent l'engagement de l'élève dans un projet de création en arts plastiques, au niveau collégial.

Ce premier chapitre a permis de suivre le parcours de nos questionnements et de l'intérêt porté sur le sujet de l'engagement en création au niveau collégial. Il a aussi permis de préciser la question et l'objectif de la recherche. Le chapitre suivant définit le cadre de référence sur lequel sera appuyée cette étude.

## CHAPITRE II

### CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans ce chapitre, nous présentons les principales théories qui soutiendront l'objet de la recherche. Dans un premier temps, nous précisons le phénomène de l'engagement selon différents champs d'étude et nous présentons les théories relatives au processus créateur. Dans un deuxième temps, nous exposons les principaux ouvrages retenus parmi les écrits scientifiques. Ces théories et ces ouvrages constituent le cadre de référence qui servira à soutenir l'analyse des résultats de la recherche.

#### 2.1 LE PHÉNOMÈNE DE L'ENGAGEMENT

À ce jour, le phénomène de l'engagement a été abordé par des chercheurs de différents champs d'étude. Pour les besoins spécifiques de la recherche, nous choisissons de retenir les points de vue développés en philosophie, en psychologie ainsi qu'en psychopédagogie.

##### 2.1.1 D'un point de vue philosophique

Selon le professeur en philosophie Jean Ladrière (2000), le terme engagement réfère principalement à deux concepts : l'engagement conduite et l'engagement acte de décision.

L'engagement entendu au sens de conduite, implique que l'individu adopte un mode d'existence responsable et actif dans sa façon de se rapporter au monde. Ce

comportement se présente comme l'inverse de l'indifférence ou de la non-participation où l'individu subirait, par exemple, passivement une situation. L'engagement engloberait ainsi le concept d'implication par lequel l'individu se sent concerné par une situation, de même que le concept de responsabilité, qui lui fait adopter un comportement conséquent traduisant alors une attitude par laquelle la personne assume une part de l'exigence de la situation (*Ibid.*).

En tant que conduite, l'engagement traduit également un certain rapport à l'avenir, par lequel l'individu prévoit les événements en considérant son pouvoir de transformation sur ceux-ci. Lorsque nous nous engageons envers quelque chose, nous entrevoyons notre capacité à intervenir dans une situation. C'est pourquoi nous disons de la conduite d'engagement qu'elle est « anticipatrice ». « Que la conduite d'engagement soit ouverte sur l'avenir, cela appartient à son sens même » (*Ibid.*, p. 3). Elle conférerait ainsi aux événements à venir une forme de signification : « Elle [l'engagement] est le moyen grâce auquel l'existence peut s'ouvrir à la signification et tenter de se donner le contenu qu'elle juge le plus conforme à ses exigences profondes » (*Ibid.*, p. 3). Mucchielli (1981), qui associe aussi le sens d'une situation à la capacité d'anticipation de l'individu, le décrit en ces termes : « Le passage du réel perçu au réel possible » (p. 104). En effet, selon lui « la vertu de l'engagement c'est d'empêcher d'enfermer l'existence dans le cercle des fatalités » (*Ibid.*, p. 3). C'est d'ailleurs cette possibilité d'agir dans le cours des choses qui donne tout son dynamisme à l'engagement.

En tant que valeur, l'*engagement-conduite* donnerait ainsi un ton général aux conduites, mais resterait assez imprécise et diffuse quant à l'action comme telle de l'individu.

D'autre part, l'engagement entendu comme acte de décision traduirait d'avantage l'élan vers une action ciblée. L'individu qui s'engage ici prend la décision



de se lier à une démarche, de se mettre en jeu, partiellement ou totalement, en acceptant de se laisser transformer afin de mener à terme son projet. Il peut s'agir, par exemple, d'accepter les idéaux, les valeurs, les stratégies et la discipline que requiert une situation sur le plan professionnelle. On pourrait alors parler d'attitude de l'individu qui fait le nécessaire pour acquérir les compétences requises à l'exécution efficace d'une tâche (Ladrière, J. dans *Encyclopaedia Universalis*, 2000).

L'engagement comme acte de décision pourrait également contenir l'idée d'une promesse faite envers une autre personne, ou celle plus importante encore dans le cadre de cette recherche, de l'individu envers lui-même qui, de par son choix de vie, décide d'impliquer sa personne dans un projet personnel qui déterminera le type de cheminement à adopter (*Ibid.*).

Dans les deux types d'engagement, conduite et acte de décision, l'engagement relève d'un pouvoir que l'être a sur lui-même, l'exhortant à transcender ses limites en le conduisant à se transformer à partir de ses propres initiatives.

D'un point de vue existentiel, on dit que l'homme agit pour concrétiser l'intentionnalité de son « être au monde ». L'homme est donc intentionnalité potentielle permanente. L'action est alors la réalisation de cette potentialité, elle est preuve de son engagement, elle est signe de son existence (Mucchielli, 1981, p. 104).

L'engagement supposerait d'avoir prise sur son destin par une attitude générale de l'être, mais ceci en regard d'objectifs précis et d'actions ciblées. En effet, il nécessite, pour conduire un projet à terme, de se fixer des buts, une stratégie et un itinéraire qui tiennent compte des circonstances rencontrées. L'engagement n'est pas un point de départ absolu, il tient compte de paramètres contextuels, afin que la volonté puisse s'orienter vers une situation déterminée (*Ibid.*, 2000). Ainsi, un individu peut choisir de s'engager à long ou à court terme dans une situation précise, et la qualité de son engagement peut fluctuer à l'intérieur même du projet qu'il

cherche à exécuter. La volonté d'agir est poussée par un besoin lié à une situation et s'incarne par l'action.

### 2.1.2 D'un point de vue psychologique

Depuis longtemps des recherches, notamment en psychologie de l'art et de la créativité, s'intéressent à l'expérience d'engagement des individus créateurs dans le processus de création. Non observable directement, l'engagement reste difficile à saisir d'un point de vue extérieur. Il demeure toutefois possible de juger du niveau d'engagement des individus par déduction sur la base de comportements observés.

Routhier (2002) propose une définition conceptuelle de l'engagement à la création artistique qui tient compte de sa complexité :

La meilleure façon de concevoir la réalité que désigne la notion d'engagement serait de l'approcher en terme d'expérience, c'est-à-dire comme une réalité dynamique qui se déploie dans le temps et où les diverses composantes exercent une influence cumulative les unes sur les autres (p. 68).

Cette expérience, poursuit l'auteur, serait formée « d'un choix de valeurs personnelles reliées à la création artistique, d'un attachement affectif à celles-ci et de décisions et d'actions quotidiennes témoignant de ce choix » (*Ibid.*, p.212). Cette expérience d'engagement implique alors un déploiement dans le temps. On ne pourrait en effet juger d'un engagement par une action isolée mais bien par « l'accumulation et l'articulation dynamique des décisions, des actions et des effets qu'elles entraînent » (*Ibid.*, p. 212). Le choix du terme expérience associé à celui de l'engagement révèle le caractère multidimensionnel de ce phénomène qui implique différents niveaux de fonctionnement de l'être, à savoir : les niveaux cognitif (réflexion et choix), affectif (attachement) et comportemental (action concrète) (*Ibid.*, p. 212).

Par ailleurs, Csikszentmihalyi (1997), sans parler d'engagement, utilise aussi le terme « expérience optimale » qu'il définit comme un état de grande concentration qui accapare complètement l'attention du créateur. L'expérience en elle-même est tellement captivante et satisfaisante que la personne la réalise indépendamment du temps, des efforts et de l'énergie que cela implique.

Routhier (2002) propose une définition de l'engagement que nous résumerons ici en quatre points : Le choix de l'art comme valeur, l'appartenance idéologique à l'univers artistique, la mobilisation artistique et la production artistique proprement dite.

#### 2.1.2.1 *Choix de l'art*

Routhier considère le choix de l'art et la volonté d'assumer les risques et conséquences qu'implique cette décision comme un précepte de l'engagement. Ce choix d'étude, dans les cas qui nous intéressent pour cette recherche, aura pour conséquence un aménagement de l'espace et du temps attestant, dès lors, d'une volonté d'engagement. Routhier considère à ce sujet l'engagement à la création artistique comme « une expérience qui oriente les décisions ou les actions quotidiennes dans la direction de la production en art et qui forge, ce faisant, un style de vie et une mentalité caractéristiques de l'orientation choisie » (*Ibid.*, p. 212). On envisage d'ailleurs en psychologie de l'art le choix d'aller étudier en art comme un signe initial d'engagement.

#### 2.1.2.2 *Choix d'appartenance idéologique*

En psychologie de la créativité, l'auto désignation comme artiste serait considéré comme le premier stade du processus créateur. Ainsi selon Rank (1932, 1984, dans Routhier, 2002), l'artiste ne peut exister que s'il se reconnaît d'abord comme tel. L'identification au milieu de l'art et le désir d'en faire partie

constitueraient un aspect significatif de l'engagement à la réalisation créatrice (*Ibid.*, p.216). Routhier considère à ce titre que l'impulsion de créer et l'énergie de le faire seraient générées par « un amour viscéral ou un attachement profond allant au-delà de la simple raison et de la logique » (*Ibid.*, 2002, p. 20 et 21).

#### 2.1.2.3 *Mobilisation artistique*

Par mobilisation artistique on entend la capacité que possède l'individu à développer les ressources nécessaires à la production d'œuvres d'art. Routhier établit deux mouvements distincts de mobilisation, soit aux niveaux des ressources internes et externes. Les ressources internes concernent la capacité de développer une recherche intérieure en chérissant son espace intérieur et en s'engageant émotionnellement. Il suppose, selon cette auteure, d'avoir du respect pour soi en diminuant l'importance accordée à l'opinion des autres tout en ayant une attitude d'ouverture et d'acceptation.

Les ressources externes quant à elles concernent la recherche d'outils, de connaissances pratiques, d'un environnement propice à la création de même que l'établissement de contacts susceptibles d'aider l'artiste.

#### 2.1.2.4 *Production artistique*

Pour Routhier (2002), « l'action demeure la démonstration ultime de l'engagement » (p. 220). L'engagement serait ainsi « un phénomène relié à l'action dont il ne peut se dissocier » (*Ibid.*, p. 63). Le terme production artistique réunit les principes de productivité et de quotidienneté et implique un certain niveau de discipline et de détermination. Le fait de produire suppose par ailleurs une certaine ouverture au dialogue intérieur au contact du matériau et met en évidence la persévérance de l'individu et sa conviction en sa capacité à surmonter des obstacles (*Ibid.*, p. 220). Finalement, il implique également l'acceptation d'être transformé par l'expérience de création (Csikszentmihalyi, 1990).

L'engagement examiné du point de vue psychologique tient ainsi compte d'un certain nombre de paramètres par lesquels il peut être déduit. Ces paramètres permettent de mettre à jour les caractéristiques essentielles selon lesquelles nous considérons l'engagement des individus.

### 2.1.3 D'un point de vue psychopédagogique

En éducation, l'engagement est lié aux domaines socio-affectifs. Le dictionnaire actuel de l'éducation définit l'engagement, d'après la typologie des démarches socio-affectives de Louis D'Haineaut (1985), comme étant un « comportement axé sur des valeurs prioritaires » (Legendre, 1993, p. 1384). Le comportement qui en résulte est alors motivé, non par le désir de plaire ou d'obéir, mais par l'engagement individuel à la valeur fondamentale déterminant le comportement (*Ibid.*, p. 1313). Pour Mucchielli (1981) l'engagement est compris en tant que valeur imprégnée en l'individu selon le principe de socialisation. La socialisation est définie comme un long processus qui, par le conditionnement dans l'environnement social, voit à l'intégration des rôles, valeurs, normes et attitudes. Le comportement qui est ici l'engagement est ainsi motivé en partie par une mentalité façonnée par l'éducation et le contexte social.

Ces dernières années en éducation, l'engagement est au cœur des discussions. On pourrait même dire que le terme est à la mode, on le voit utilisé partout, jusqu'en publicité. La réussite et le dépassement sont dorénavant associés à cette attitude d'engagement. On ne veut plus, en effet, qu'un élève se contente d'exécuter ce qu'on lui demande, on s'attend maintenant à ce que cet élève aille au-delà du travail demandé et soit actif dans ses apprentissages. Dans cette ligne de pensée, on souhaite former, à notre sens, plus que des élèves appliqués mais des citoyens capables d'agir de façon créative dans leur domaine d'emploi.

En éducation artistique, l'implication subjective à un projet est, depuis une bonne quarantaine d'année au Québec, considérée comme souhaitable. Ce qui est nouveau, par contre, c'est d'évaluer cet engagement comme un facteur de réussite de l'élève (Gouvernement du Québec, 1999).

Cet engagement a pour cadre une démarche. En ce qui concerne l'artiste en formation, l'engagement se révèle à travers le processus de création par l'attitude d'implication de l'élève envers son projet. Nous associons ainsi souvent engagement et participation. Par contre, la participation d'un élève à un projet ne dénote pas nécessairement son engagement (Andersen, 2004). L'engagement, pour être considéré comme tel, doit impliquer subjectivement l'élève. Comme le souligne Gosselin (2000, p. 97) à ce sujet : « Contrairement à la démarche scientifique qui se définit d'abord comme une recherche de connaissances objectives, la démarche artistique implique, pour une part, l'investissement de la subjectivité de l'individu ». Dans le cadre de cette recherche, nous croyons que l'engagement peut être soutenu par des interventions pédagogiques adéquates. Mais, tout comme Gosselin, nous nous posons la question fondamentale suivante : « Comment prendre en charge l'enseignement de cet investissement de la subjectivité? » (*Ibid.*, p. 97). Selon cet auteur « il faut d'abord arriver à se représenter ce qu'est l'engagement du sujet [...] il faut arriver à voir et à dire comment l'engagement du sujet peut se traduire et se manifester, ou encore comment il peut transparaître dans le comportement de l'artiste » (*Ibid.*, p. 97-98)

Nous retenons de l'engagement qu'il constitue une expérience qui se déploie dans le temps et réclame un élan, une volonté anticipatrice menant à l'action et par laquelle l'individu s'absorbe dans un projet qui le mobilise et le pousse à agir conformément à ses valeurs et idéologies. En éducation, l'adhérence à cette valeur d'engagement suppose une participation active de l'élève à ses apprentissages et une mobilisation de ses ressources afin de conduire son projet à terme.

Afin d'étudier le déploiement de l'engagement dans l'élan créateur, nous aborderons maintenant certaines théories du processus de création.

## 2.2 LE PROCESSUS DE CRÉATION

Plusieurs chercheurs dont Anzieu (1981) et Ehrenzweig (1967) ont tenté d'établir les modes d'opération communs aux créateurs. Ces études nous ont permis de mieux saisir le phénomène de la création en ce qu'il comprend d'angoissant et d'exaltant tout à la fois. Malgré ces recherches instructives, il demeure que tenter de saisir le processus dans sa totalité est aussi complexe que de tenter de saisir l'œuvre elle-même. Anzieu (1981), qui a développé le travail de la création en cinq étapes distinctes, nous le rappelle :

Une des difficultés de créer une œuvre originale se mesure là : les hommes ordinaires, qui ne disposent pas de cet éventail de fonctionnement, ou qui n'ont pas su le trouver en eux, sont capables d'une ou deux de ces phases; ils échouent à parcourir le cycle complet (p. 94).

Afin de résumer succinctement le processus de création, nous pouvons parler de l'idée d'un enchaînement dans le temps où une série de phénomènes se succèdent et forment ensemble un cycle, qui a pour aboutissement la production d'une œuvre d'art.

Pour les besoins de cette étude qui traite plus précisément de l'engagement de l'élève en création dans un contexte d'enseignement-apprentissage au niveau collégial, nous n'aborderons pas les différentes recherches sur le sujet du processus créateur, nous choisissons plutôt d'appuyer cette étude de façon plus spécifique sur le modèle de la dynamique de création développée par Gosselin (1998), car c'est ce modèle qui est adopté depuis 2001 dans les programmes de formation du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELSQ, 2001, 2004). Bien que ces programmes soient ceux de l'enseignement primaire et secondaire, nous croyons que

ce modèle s'adapte à tous les niveaux de l'enseignement des arts. Nous incluons ensuite deux écrits scientifiques qui situent les moments clés de l'engagement dans le processus de création et qui proposent des pistes quant aux attitudes pédagogiques souhaitables : le premier, proposé par Gingras-Audet (1978) qui s'avère particulièrement sensible à la pratique du métier d'enseignant en création; et le second, par Gosselin (2000), greffée à son modèle de la dynamique de création.

### 2.2.1 La dynamique de création

Gosselin (1993, 1998, 2000) a développé un modèle de dynamique de création. Dans ses recherches, il insiste sur l'importance de saisir les mécanismes complexes et inconscients de la création afin de permettre aux professeurs d'art d'avoir en main les outils de références nécessaires afin d'appuyer leurs interventions pédagogiques. En 1998, il signe une publication, en collaboration avec les professeurs d'art Potvin, Gingras et Murphy, qui résume le modèle de dynamique de création dont je tirerai ici la majorité des références.

Le modèle de dynamique de création élaborée par Gosselin (1993, 1998) combine l'idée de processus à l'idée d'interactions. Le processus consiste en un phénomène qui se déploierait dans le temps dans un enchaînement de trois phases auquel se grefferaient trois mouvements venant dynamiser ces phases en intervenant à chaque fois de façon plus ou moins marquée.

La première phase du modèle est l'ouverture. Elle correspond à ce que Valéry représentait comme « la nébuleuse » et se définit par l'attitude de l'artiste qui est dans un état de passivité réceptive et de préparation le prédisposant à recueillir des « émergences ». Ces émergences pourraient être définies comme des images, des pensées, des impressions ou des idées qui font surface à la conscience du créateur et qui agissent comme matière première à l'élaboration de l'œuvre. On note que l'artiste ici n'a pas de contrôle conscient sur ses émergences : « Elles sont imprévisibles et



surviennent de façon fortuite; le seul pouvoir dont nous disposons à leur égard se résume à décider de nous ouvrir ou de nous fermer à leur venue» (Gosselin et al., 1998, p. 650).

Le premier mouvement qui vient intervenir dans cette phase, et qui le domine à cette étape, est celui de l'inspiration. Le relâchement des contrôles conscients de la pensée serait alors souhaitable, selon l'auteur, afin de rendre la personne réceptive et sensible à vivre l'émotion créatrice.

Pendant le mouvement d'élaboration de cette phase, le créateur gardera des traces de ses émergences et les développera afin de leur donner une substance. Des idées de projets commencent alors à prendre forme, parfois consignées dans des carnets de bord, sous forme de gribouillages.

Pendant le mouvement de distanciation, qui termine la phase d'ouverture, le créateur est amené à évaluer intuitivement ce qui vient à lui, afin de faire un choix parmi les idées qui sont susceptibles de faire l'objet d'une « intention de projet » (*Ibid.*, p. 650).

La deuxième phase de la dynamique de création est l'action productive. Elle se rapporte au moment où l'artiste entreprend le façonnement comme tel de l'œuvre. Le travail se fait alors de manière active et consciente à partir de l'émotion recueillie plus tôt. Le créateur développe de façon plus focalisée le matériau de ses émergences et leur donne progressivement forme.

Le mouvement d'inspiration continue d'influencer le développement de l'œuvre du créateur en lui insufflant sans cesse de nouvelles idées, tout au long du travail du contact sensible avec les matériaux. L'aptitude à se centrer en cours d'action peut s'observer chez les individus qui parviennent à compléter le cycle complet de création (*Ibid.*).

C'est le mouvement d'élaboration qui est le plus important lors de la deuxième phase du processus créateur. Le créateur manipule les matériaux, évalue leur capacité à traduire conceptuellement l'idée de départ et procède à des ajustements. Il est sans cesse confronté à des décisions à prendre, ce qui fait appel à ses « aptitudes d'articulation conceptuelle et matérielle » et à « ses aptitudes d'analyse et de synthèse » (*Ibid.*, p. 651). La capacité à supporter une certaine tension serait, selon l'auteur, une attitude particulièrement importante à cette étape-ci du projet afin de le conduire à terme : « Le créateur doit faire preuve de détermination et de persistance pour ne pas se laisser inhiber ou paralyser par les difficultés de toutes sortes : sentiments de frustration, de doute ou d'incapacité. Ceux-ci peuvent retarder ou même menacer l'achèvement du travail » (*Ibid.*, p. 652).

Enfin, le mouvement de distanciation qui termine cette deuxième phase se traduirait, quant à lui, par un mouvement de recul de la part du créateur afin qu'il soit en mesure d'évaluer la pertinence et « le niveau d'achèvement » de l'œuvre afin de lui permettre, le cas échéant, d'effectuer les ajustements nécessaires. L'auteur parle ici « d'aptitude à lâcher prise » (*Ibid.*, p. 662) pour décrire l'état mental souhaitable du créateur à cette étape.

La troisième et dernière phase de la dynamique de création élaborée par Gosselin est celle de la séparation. Au cours de cette phase, le créateur prend une distance par rapport à son travail et, du coup, envisage des projets futurs.

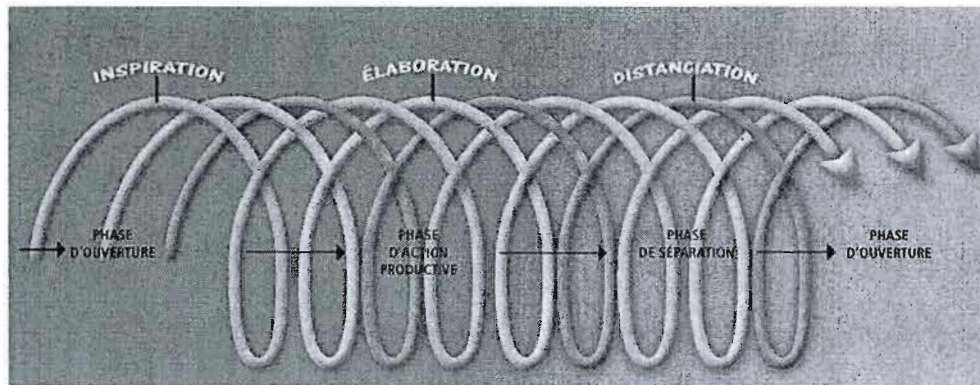
Lors du mouvement d'inspiration de la phase de séparation, l'auteur recueille les significations subconscientes de l'œuvre et « accueille des aspects de son mystère personnel qui s'expriment » (*Ibid.*, p. 662). Ici, le créateur peut vivre un sentiment d'exaltation, où la sensation de s'être rapproché de ses représentations intérieures par l'œuvre et le sentiment de se connaître davantage que cela lui procure apportent une motivation à poursuivre sa recherche. Par ailleurs, l'auteur explique que

l'imperfection de cette œuvre peut être, elle aussi, un motif de poursuivre la recherche, venant toucher chez le créateur à «son désir persistant d'élucider toujours ce qu'il ressent comme une nébuleuse » (*Ibid.*, p. 653). Ainsi, l'insatisfaction reliée à un travail peut « inciter l'auteur à s'investir dans d'autres projets dans le but de trouver une meilleure adéquation entre les idées qui l'habite et les articulations matérielles qui lui font écho » (*Ibid.*, p. 654). Le créateur recueille également à ce moment des idées nouvelles de projets qui lui viennent au contact de son œuvre.

Lors du mouvement d'élaboration de cette phase, l'auteur est emmené à réfléchir sur le sens de son œuvre et à prendre conscience des transformations personnelles que son travail a généré en lui.

Finalement, lors du mouvement de distanciation, plus présent dans cette phase qu'ailleurs, le créateur apprécie et évalue de manière à la fois sensible et rationnelle, « l'adéquation entre les émergences inspiratrices et l'objet qu'il a généré » (*Ibid.*, p. 662). Il se détache aussi de son œuvre afin de se projeter vers d'autres projets.

Figure 1 : Modèle de la dynamique de création de Gosselin, 1998 (Gouvernement du Québec, 2007)



### 2.2.2 *L'art de s'inventer comme professeur* de Gingras-Audet

Jeanne-Marie Gingras-Audet publiait, en 1979, dans la revue prospective, un article phare qui s'intitulait *Notes sur l'art de s'inventer comme professeur*. En utilisant le témoignage du poète Paul Valéry au sujet de sa création, elle invite les professeurs à une réflexion pédagogique au sujet des caractéristiques propres à la démarche de création, tout en proposant des repères pour un enseignement qui laisse place à la création. Nous choisissons de retenir cet écrit puisque d'une part, sa recherche sur la démarche de création de Valéry constitue une référence pour la proposition de Gosselin et, d'autre part, sa réflexion est à notre avis encore très pertinente dans le contexte actuel de l'éducation artistique. Nous prenons la liberté ici d'extraire ce qui est susceptible de nous intéresser en rapport avec le sujet de l'engagement.

Pour Valéry, « la création n'est donc pas que mystère, elle est quelque chose qu'on peut observer, analyser, décrire et tenter soi-même de vivre ou de faire vivre » (Gingras-Audet, 1979, p. 198). C'est en s'appuyant sur ce principe que l'on peut

intervenir à titre de professeur dans la recherche en création d'un élève. Comme Gingras-Audet le souligne d'ailleurs au sujet des états que traversent les élèves pendant la période qui débute la création : « c'est au professeur de créer, dans la mesure du possible, des conditions et une atmosphère qui favorisent une telle expérience. L'engagement personnel des étudiants en dépend » (*Ibid.*, p. 200).

Valéry (dans Gingras-Audet, 1979) a divisé la création en trois étapes distinctes que traverseront les créateurs. La première, où le créateur est dans ce qu'on pourrait appeler une « nébuleuse » à partir de laquelle il extraira des éléments de base de sa création, la deuxième qui est l'étape de la gestation de l'œuvre et la dernière qui correspond à l'étape où l'œuvre est achevée. À chacune de ces étapes Gingras-Audet propose des réflexions pédagogiques intéressantes au sujet de l'engagement de l'élève dans son processus de création et des attitudes à adopter en tant que professeur.

Pendant l'étape préparatoire à la création proprement dite, l'auteure insiste sur la nécessité d'offrir des choix à l'élève : « Le professeur qui veut offrir une occasion de s'engager d'une façon personnellement significative dans la création doit, même à l'intérieur de certaines limites inévitables, leur offrir la possibilité de faire un choix parmi une variété possible de points de départ » (*Ibid.*, p. 200). Selon elle, ceci permettrait à l'élève de s'approprier un sujet qui porte une résonance en lui. Elle ajoute à ce propos qu'il faudrait prévoir le temps nécessaire d'exploration afin que l'élève ait le loisir d'expérimenter diverses avenues possible afin d'éviter que celui-ci ne se précipite sur la première idée qui lui vienne à l'esprit. Elle nous dit avoir remarqué que les étudiants ont étonnamment souvent besoin d'aide « pour se rapprocher de ce qui importe véritablement pour eux » (*Ibid.*, p. 200). Elle souligne qu'il est normal alors de les voir répondre, dans bien des cas, de façon stéréotypée en premier lieu et considère que l'on ne doit pas trop s'en préoccuper mais insiste par ailleurs : « En revanche, il faut aussi l'aider [l'étudiant] à les dépasser si on veut le

voir s'engager (*Ibid.*, p. 200). Le rôle du professeur serait alors de ne pas autoriser les choix rapides et d'encourager l'exploration de différentes possibilités. L'auteur souligne par ailleurs que le professeur doit, en outre, posséder lui-même une attitude d'ouverture face aux choix des élèves.

La deuxième étape du processus créateur selon Valéry est celle de la gestation de l'œuvre qui correspond au moment de l'élaboration physique de l'œuvre. Gingras-Audet la résume ainsi : « Le travail du créateur va consister à ce stade à endiguer les énergies de l'émotion créatrice, à les rassembler afin de faire naître peu à peu une œuvre » (*Ibid.*, p. 201). À cette étape, Valéry accorde une attention importante à la « collaboration consciente de l'intelligence et de la sensibilité » (*Ibid.*, p. 201) qui sollicite la participation active du créateur qui ne recueille plus de façon passive des « émergences », pour emprunter le terme à Gosselin, mais va être soumis à des choix conceptuels et matériels.

Valéry ajoute au travail de responsabilité consciente envers la progression de l'œuvre, celle du plaisir de créer associée au plaisir de faire. Mais plaisir ne coïncide pas avec facilité pour lui mais bien à exigence : « Plaisir étrange, plaisir complexe, plaisir traversé de tourments, mêlé de peines et plaisirs dans la poursuite duquel ne manquent ni les obstacles, ni les amertumes, ni les doutes, ni même le désespoir » (Valéry, dans Gingras-Audet, 1979, p. 201). On peut comprendre alors les difficultés parfois rencontrées chez le jeune artiste en formation à surmonter ces moments de doute. Comme le souligne Gingras-Audet : « Il ne faut pas croire qu'il sera nécessairement facile pour l'étudiant de s'engager sérieusement dans une telle démarche et d'y progresser régulièrement » (*Ibid.*, p. 202). Elle ajoute que ces étudiants devront pouvoir compter sur l'appui et l'encouragement de leur professeur dans leur démarche. Elle nous prévient d'ailleurs de l'ambivalence rencontrée chez ces jeunes qui peut enfreindre leurs élans créateurs et leur engagement : « À la fierté de faire quelque chose soi-même, au désir légitime d'être indépendant et autonome se

mêlent souvent un manque de confiance en soi, l'habitude de se faire dire quoi faire, la difficulté et la crainte de s'affirmer, etc. La route qui conduit à la maturité n'a jamais été une voie facile à suivre » (*Ibid.*, p. 202). Gingras-Audet considère qu'un professeur se doit d'être à l'affût de ces moments difficiles rencontrés par ses élèves, son rôle consistant alors « à manifester une confiance tranquille, à accorder son appui aux efforts consentis et à les guider dans la direction à suivre vers l'achèvement d'une forme arrêtée » (*Ibid.*, p. 202).

La troisième étape du processus créateur pour Valéry serait celle de l'œuvre achevée. Nous retenons deux points de l'analyse de Gingras-Audet : l'importance de mener à terme et la valeur relative de l'œuvre achevée. Si l'auteure accorde de l'importance au fait de mener à terme son projet, c'est qu'elle juge que c'est là une voie vers la maturité et l'autonomie personnelle du créateur. Elle nous prévient des prétextes utilisés par les étudiants pour éviter de présenter leur travail :

Les subterfuges utilisés pour éviter de mener à terme l'œuvre entreprise peuvent constituer des essais de se soustraire aux sentiments désagréables et douloureux provoqués par toute séparation d'avec une personne ou un objet aimé. Ce ne serait pas rendre service à l'étudiant que de lui éviter d'avoir à mener à terme ce qu'il a commencé et à assumer les sentiments négatifs voire l'angoisse qui peuvent surgir au moment de sa séparation d'avec son « œuvre » (*Ibid.*, p. 203).

Il serait alors du rôle du professeur d'insister pour que l'étudiant mène son projet jusqu'au bout. L'engagement de l'étudiant se manifeste justement dans cette capacité à traverser toutes les étapes du processus créateur. Par contre, l'auteur insiste aussi sur l'importance relative du résultat final : « Ce serait, je crois, une erreur de survaloriser le résultat final au moment de l'évaluation » (*Ibid.*, p. 203). Son opinion se fonde sur le fait que cette survalorisation placerait dans le résultat final l'absolu de la création alors que, chez l'étudiant, l'apprentissage se fait aussi à d'autres niveaux : « Le sérieux et la cohérence de la démarche, le caractère personnel du travail, les efforts accomplis, une utilisation judicieuse des connaissances déjà acquises,

l'intégration harmonieuse d'éléments jusque-là disparates, etc. » (*Ibid.*). La démarche de l'étudiant devient, dans ce contexte, plus importante que le résultat final. Le professeur devrait alors se questionner : « L'étudiant sort-il davantage maître de ses connaissances, de ses moyens d'analyse, de synthèse et d'expression? A-t-il fait la preuve d'une vision personnelle des choses qui se développe dans une personnalité qui s'affirme? » (*Ibid.*, p. 204). Il pourra alors évaluer le travail de manière plus judicieuse en considérant l'engagement de l'étudiant comme un critère de réussite.

### 2.2.3 L'engagement en création chez Gosselin

Lors d'un colloque en 2000, Gosselin revisite sa dynamique de création en l'envisageant du point de vue de l'engagement. Il situe d'abord les modes d'engagement liés aux trois phases de la dynamique de création. Puis, il propose des repères à l'enseignant qui souhaite mettre en place une pédagogie ayant pour objectif l'engagement de l'élève dans sa démarche de création.

Pour ce chercheur, l'enseignement de l'art doit comprendre l'enseignement et l'apprentissage de la démarche de création. Cette démarche propre aux artistes diffère beaucoup de la démarche scientifique en ce sens qu'elle repose aussi sur un autre type de connaissance : « L'enseignement de l'art implique non seulement la transmission de notions et de connaissances objectives, mais également la transmission de « savoirs » subjectifs tels que des attitudes et des valeurs » (Gosselin, 2000, p. 97). La transmission de la valeur de l'engagement suppose d'en reconnaître les manifestations à travers le processus de création. Voici comment se présente l'engagement à travers les trois phases de la dynamique de création

Pendant la phase d'ouverture, le créateur entre dans une étape de préparation mentale destinée à nourrir la production active. Gosselin considère que l'engagement de l'individu à cette étape doit se traduire par une attitude d'ouverture à accueillir et se laisser habiter par les pensées qui émergent à la conscience du créateur. Il définit



cet état comme étant un « abandon à la mobilisation, une mobilisation conséquence d'une intention qui aurait mûri suite à l'accueil des émergences » (*Ibid.*, p. 99). Bien qu'apparemment de nature passive, cet engagement est primordial car, comme le remarque l'auteur, « c'est de l'attention prêtée à ce qui émerge que peut jaillir une intention mobilisante » (*Ibid.*, p. 99) qui le fera traduire ses pensées en actions par la suite.

Lors de la phase de production, l'artiste concrétise ses émergences sous la forme de projets. C'est par la persistance qu'il démontre à cette étape-ci de sa création que l'on pourra juger de l'engagement de l'individu. En effet, l'artiste qui s'engage « accepte de se laisser tracasser le temps qu'il faut » (*Ibid.*, p. 100). Il supporte les doutes, les tensions et les incertitudes le temps de conduire son projet à terme. « Il ne [...] bâcle pas, pas plus qu'il ne se permet de prendre des détours faciles » (*Ibid.*, p. 100).

Au cours de la dernière phase du cycle de création, la phase de séparation, l'artiste prend la décision que son projet est terminé. Son engagement se fait alors sentir par un délaissement des choses sécurisantes afin de se projeter vers de nouveaux défis.

Gosselin nous fait également part de quelques moyens qui relèvent de l'enseignant afin de soutenir l'engagement des élèves. Bien que des discussions au sujet des aspects de la création soient nécessaires, l'auteur insiste sur le fait qu'« on ne peut pas toujours programmer de telles discussions; cela aurait quelque chose d'assommant » (*Ibid.*, p. 101). Il considère les échanges individuels plus propices à discuter avec les élèves des subtilités de leur démarche. Il attribue alors à l'enseignant une fonction « d'endosseur » par laquelle il investit sa confiance en l'élève et en sa démarche propre ce qui « nourrit l'étudiant dans sa propre ouverture, persistance et capacité à renouveler de nouveaux défis » (*Ibid.*, p. 102). Par ailleurs, Gosselin, citant

la proposition d'Érikson, soutient que « les valeurs ne peuvent nous être transmises que par des personnes estimées significatives » (*Ibid.*, p. 102). Ceci suppose que l'engagement des sujets pourrait être transmis par la qualité de l'individu qui enseigne. Nous supposons ainsi que par sa manière d'être en relation de confiance avec ses élèves et possiblement aussi par sa façon d'être lui-même engagé, l'enseignant transmet cette valeur.

L'auteur nous parle ensuite du rôle joué par les pairs. Il souligne la nécessité de permettre aux élèves d'échanger entre eux, ce qui se fait parfois de façon plus naturelle qu'avec un enseignant. Il insiste sur l'importance de participer à tous les aspects d'une discipline : « Une discipline, c'est aussi, et pour une bonne part, des lieux et des individus » (*Ibid.*, p. 102).

Finalement, Gosselin nous propose deux repères pour situer l'engagement du sujet. Le premier concerne le développement du « niveau de conscience » de l'élève et « de la présence en eux-mêmes d'une exigence intérieure profonde » (*Ibid.*, p. 102). Le second concerne « la capacité d'accepter et d'assumer l'exigence intérieure qui l'habite » (*Ibid.*, p. 103).

Des concepts de l'engagement et du processus de création, nous concluons en définissant l'engagement à la création artistique comme étant une expérience issue de l'implication subjective du créateur dans un projet. Cette implication doit être maintenue tout au long du processus de création malgré les difficultés rencontrées et se concrétiser éventuellement par des actions.

## 2.3 LE DÉSENGAGEMENT

Dans cette recherche, nous tentons de comprendre le phénomène qu'est l'engagement afin de situer les meilleures stratégies pédagogiques au maintien de l'engagement de l'élève envers sa création. Nous avons décrit jusqu'ici les points de vue adoptés dans différents champs d'étude et nous avons examiné les écrits de deux auteurs afin de définir le phénomène de l'engagement et le situer au sein de la démarche de création.

Cet engagement, nous l'avons compris, n'est pas nécessairement constant chez l'individu. Mais bien que des moments de découragement et d'angoisse soient fréquents dans la vie des artistes en formation, ils ne sont pas moins déstabilisants pour ceux-ci ou pour leurs professeurs qui tentent de les aider. Il importe alors, à notre avis, de tenter d'en comprendre les mécanismes en jeu. Qu'est-ce qui vient interrompre l'engagement d'un artiste en formation envers son travail? Ces moments de déroute, Deschamps les nomme « chaos », tandis que Courval nous parle de blocages. Nous souhaitons maintenant regarder de plus près les sources et manifestations de désengagement de l'artiste en formation envers sa création en examinant les écrits de ces deux auteurs.

### 2.3.1 *Le chaos créateur* de Deschamps

Selon Deschamps (2002), la dynamique de création est souvent ponctuée d'angoisses. Même chez des artistes expérimentés, il y a souvent un moment où il y a inconfort, découragement et où l'artiste est enclin à tout abandonner. La seule volonté ne semble plus suffire à l'artiste, plus rien ne semble le faire avancer et il y a interruption de la création. C'est ce que Deschamps, docteur en psychopédagogie, appelle l'expérience du chaos :

L'expérience du chaos se constitue d'un moment de doute, de désordre ou de remise en question qui survient fortuitement lors d'une démarche de création et correspond à l'expérience du non formulé. En ce sens, elle se caractérise par une absence de clarté et de différenciation affectant provisoirement l'esprit (p. 34).

Les doutes qui envahissent alors l'esprit de l'artiste altèrent sa capacité à juger d'une situation : « Le moment de chaos se définit encore par un état d'indécision se traduisant par un déséquilibre transitoire, par une déroute partielle ou totale de l'esprit essentielle à la création » (*Ibid.*, p. 83). Deschamps fait remarquer que le phénomène est complexe et difficile à identifier sur le moment pour les artistes, puisque de nature « évanescence », comme le rêve. Et c'est bien souvent une fois l'expérience du chaos transformée que les artistes peuvent le reconnaître comme tel.

Les motifs à l'origine du phénomène du chaos relevés par Deschamps seraient principalement d'ordre affectif :

Le processus de l'expérience du chaos se déclenche à la suite d'un conflit interpersonnel, d'attentes pressantes non comblées, d'une déception (amoureuse ou professionnelle, par exemple) ou d'une désillusion à l'égard de personnes ou encore de projets auxquels on accorde une certaine valeur (*Ibid.*, p. 34-35).

Par ailleurs, Deschamps associe l'expérience du chaos à la phase d'inspiration du modèle élaboré par Valéry. Cette phase correspond à un moment de désordre « la nébuleuse » d'où jailliront les idées créatrices. En ce sens, l'expérience du chaos peut conduire le créateur à des prises de conscience salutaires à sa création. « Il favorise le développement des possibilités personnelles et créatrices de l'être » (*Ibid.*, p. 83). Voilà pourquoi Deschamps utilise les termes « chaos créateur ». Pour Guillaumin (1998) d'ailleurs, l'angoisse qui précède la création nécessite une action pour la canaliser :

Les recherches psychanalytiques confirment à peu près toutes aujourd'hui l'existence, depuis longtemps observée, au début des conduites créatrices notamment artistiques, d'un moment d'ébranlement qui peut secouer profondément l'identité et qui se manifeste toujours à quelque degré par de l'abattement, du désarroi ou de l'excitation. Accompagnés souvent de pensées soudaines ressenties comme nouvelles et bizarres, ces affects, diffus et mal stabilisés, exigent une action pour les orienter, les utiliser, les contrôler. *L'activité créatrice répond à ce besoin*, à l'égard duquel elle a probablement le rôle d'un *traitement spécifique de sens sublimatoire* (p. 9).

Deschamps résume ce qui se passe pendant l'expérience du chaos chez l'artiste en quatre attitudes observées : Une attitude de fermeture, une vulnérabilité, une désintégration et une aliénation par rapport au monde extérieur, à la vie créative et à lui-même (Deschamps, 2002 p. 36-39).

D'un point de vue pédagogique, l'expérience du chaos peut se manifester à travers un cycle d'apprentissage où l'enthousiasme des premières semaines de cours fait place à du « désenchantement et à de l'apathie » (*Ibid.*, p. 65). L'élève entre alors dans une « phase d'abnégation et de saturation » (*Ibid.*, p. 65). Éventuellement, l'inspiration revient et la démarche prend un nouvel envol. Deschamps constate que « l'expérience du chaos grandit en intensité émotive avant de se parachever dans une expression ou une action déterminée » (*Ibid.*, p. 34). L'expérience peut varier en durée, selon elle, de quelques minutes jusqu'à quelques mois.

#### Au-delà du chaos

Deschamps (2002) considère qu'au moment où un étudiant connaît un moment de chaos, celui-ci ne peut rien produire de valable, puisqu'il est freiné considérablement dans son dynamisme et sa production d'idées. Elle estime que le processus est « imprévisible, incontrôlable et inaltérable [et] doit obligatoirement mûrir et grandir en intensité pour se transformer et, éventuellement, s'accomplir dans l'intégration réelle de l'apprentissage » (*Ibid.*, p. 66). Puisque de l'expérience du chaos peut surgir des prises de consciences créatrices, elle juge bon de laisser du temps à l'étudiant :

[Il faudrait] ménager une certaine intimité ou, du moins, un temps de répit de la démarche de l'apprenant pour que mûrisse et se dégage le sens de l'expérience d'apprendre dans le prolongement de la connaissance et, en retour, que s'effectue la prise de possession de l'expérience toute entière de l'apprenant (*Ibid.*, p. 66).

L'auteur envisage alors le rôle de l'enseignant dans une telle situation en termes de « guide et de soutien » (*Ibid.*, p. 66) qui accorde autant d'importance à la démarche d'apprentissage de l'élève qu'au contenu de ses apprentissages. Elle ajoute : « L'enseignant se doit d'assister, d'encourager et [...] d'éclairer puis d'aiguillonner l'apprenant sur son laborieux parcours » (*Ibid.*, p. 66). Elle souligne alors l'importance de permettre à l'apprenant « d'avoir prise sur son vécu » (*Ibid.*, p. 66). Pour se faire, elle suggère d'aménager des moments où il est possible de faire un retour, à l'oral ou l'écrit, sur sa démarche. Ce bilan pourrait être fait à partir de notes consignées régulièrement dans des carnets. Deschamps juge que cette prise de conscience de sa démarche pourrait entraîner une « connaissance signifiante de ses polarités profondes » (*Ibid.*, p. 67) ayant pour conséquence de dédramatiser ce que l'élève vit et de lui faire reprendre confiance en ce qu'il fait. Enfin, « c'est en acceptant d'affronter le désordre de l'événement que l'inconnu si menaçant s'est apprivoisé, pour laisser finalement sortir de l'ombre le sens de l'expérience » (*Ibid.*, p. 35).

La transformation du chaos, ou le moment où l'artiste sort de l'angoisse et de la morosité, est décrit par Deschamps en cinq moments que l'on voit apparaître de façon progressive chez le sujet : l'ouverture, le recouvrement, le renouvellement, la sérénité et le contentement.

Par « ouverture », Deschamps entend « l'expérience de s'ouvrir à nouveau au monde extérieur, à ses capacités créatrices et à soi-même » (*Ibid.*, p. 47). Dans l'épreuve du chaos, les artistes ressentent souvent de la solitude. Lorsque le chaos se transforme enfin, après avoir « touché le fond », ils arrivent à comprendre et à

accepter les raisons qui les y ont fait basculer. Ils s'ouvrent davantage aux autres et retrouvent leur sens critique. Ils sont en mesure de relativiser les évènements.

L'auteur nomme « recouvrement » l'étape que traverse l'artiste dans laquelle il retrouve confiance en ses capacités d'action et ses forces. Le phénomène du chaos prend alors le sens suivant :

Une compréhension ou [...] une conscience à ce point accrue de ce qu'ils vivent qu'elle leur permet illico une reprise en charge de tout ce qui les concerne. Ils sont alors capables de remettre de l'ordre dans leur vie intime et sociale et redeviennent maîtres de leur destinée (*Ibid.*, p. 48).

Par « renouvellement », l'auteur entend la transformation du chaos qui engendre une nouvelle vigueur chez les artistes qui reprennent soudainement goût au travail. Leur attitude envers leur production et leur environnement social se transforme complètement : « C'est comme si tout se réanimait » (*Ibid.*, p. 50).

Par « sérénité », Deschamps exprime l'attitude optimiste qui regagne progressivement l'individu et qui le fait ressentir une « tranquillité d'âme retrouvée » (*Ibid.*, p. 51). Les tensions sont relâchées et la « quiétude gagne les profondeurs de [la] conscience et apaise le tourment existentiel qui les affligeaient tant » (*Ibid.*, p. 51).

Enfin, par « contentement », elle décrit le sentiment d'exaltation et de grande satisfaction qu'éprouvent les artistes ayant transformé le chaos en énergie créatrice (*Ibid.*, p. 51).

Les recherches de Deschamps sur le « chaos créateur » nous permettent de mieux saisir le phénomène par lequel les artistes vivent ce moment de déroute et de découragement qui peut conduire à leur désengagement. Il importe de faire prendre conscience, comme le remarque l'auteur, des mécanismes inhérents à la démarche des élèves afin de dédramatiser le phénomène et de faire cesser, en partie du moins, la

panique qui survient avec lui. L'attitude d'acceptation du phénomène permettrait selon Deschamps de donner un sens au chaos et de le transformer en une expérience de connaissance de soi. Elle souligne à ce sujet « l'aptitude du chaos, une fois transformé, à insuffler une nouvelle énergie au créateur » (*Ibid.*, p. 51).

### 2.3.2 *Comment traverser la peur de créer* de Courval

Nous venons de décrire le phénomène du chaos où l'artiste est plongé dans des sentiments intenses de déroute qui auront pour conséquence l'interruption momentanée de sa création. Pour Courval (1994), l'interruption momentanée ou prolongée de la création d'un artiste survient à la suite d'un blocage. Dans son mémoire intitulé *Comment traverser la peur de créer*, cette auteure a cherché à comprendre, par des témoignages de professeurs, d'artistes et de thérapeutes par l'art, les causes principales du blocage chez les artistes et les artistes en formation. Elle a identifié sept causes possibles de blocage venant freiner l'élan créateur et perturber le désir de création, dont quatre seraient liées à une peur intrinsèque chez le créateur et trois seraient de nature extrinsèque.

#### Blocages de nature intrinsèques

Par intrinsèque, on entend une source de blocage qui a pour origine une peur liée au dialogue intérieur d'un individu. Elle ne provient pas directement de l'environnement de la personne concernée, par exemple elle ne réagit pas à ce que quelqu'un d'autre aurait pu dire ou faire au moment où le blocage survient mais va chercher ses sources dans des constructions psychiques complexes qui forment le fondement de la personnalité.

Pour Courval (1994), la première cause de blocage de nature intrinsèque est la présence du « juge intérieur ». Il s'agit de l'attitude de l'artiste qui se déprécie en se persuadant de sa faiblesse et de son incapacité à réussir, convaincu que sa création n'a



pas de réelle valeur. Il anticipe ainsi le jugement des autres et la peur qui le paralyse le place en situation d'autocensure.

La seconde cause de blocage selon Courval serait aussi liée à un jugement que nous portons sur soi. Cette fois-ci, par contre, il s'agit davantage du décalage entre un idéal personnel élevé, formé de grandes attentes face au résultat que nous souhaitons pour soi et la réalité quotidienne d'un travail d'artiste. Cette pression de performance est doublement pernicieuse, parce que le sentiment de ne pas être à la hauteur entraîne aussi un sentiment de culpabilité.

La troisième source de blocage est une attitude d'indépendance malsaine face aux difficultés rencontrées. Pour un élève, ceci pourrait se présenter comme une appréhension à avouer ses difficultés à son professeur, se sentant responsable de l'échec ou de la non-atteinte de ses objectifs. Ses difficultés se présentent à l'élève comme une preuve de son incompetence, par conséquent, il ne demandera pas d'aide.

La quatrième cause de blocage est liée au reflet que l'œuvre propose de son créateur, de ce ricochet obligé renvoyant, à travers l'objet, une image de soi. Cette prise de conscience du potentiel de l'objet de création d'être hautement révélateur de son créateur emmène celui-ci à vivre des moments de vertige qui peuvent bloquer ses élans. L'impulsion créatrice se fige alors sous les projecteurs de la conscience.

#### Blocages de nature extrinsèques

Par extrinsèque, nous exprimons la qualité de ce qui provient de l'environnement de la personne concernée et échappe au contrôle direct de celle-ci.

Trois sources de blocages de nature extrinsèque ont été identifiées par Courval (1994). La première serait liée aux études en art. L'auteure a pu saisir, à travers les entrevues qu'elle a réalisées, que la rencontre d'un élève avec le milieu scolaire peut parfois freiner ses élans naturels. Elle ne précise pas vraiment de quelle manière

l'école contribue à ce blocage, par contre nous pouvons penser que des exigences des institutions d'enseignement pourraient déstabiliser un créateur qui n'a pas l'habitude d'avoir de contraintes imposées. Nous pensons aussi que le fait de remettre sans cesse en question ses certitudes pourrait aussi venir ébranler la confiance d'un individu créateur. Nous croyons qu'il serait probable également que la nécessité de verbaliser une démarche pourrait être ardue chez des créateurs qui travaillent surtout intuitivement et que la difficulté potentielle de celui-ci à relever des éléments de sa démarche le conduirait à remettre en question la qualité de son travail.

La deuxième source de blocage extrinsèque pour Courval serait provoquée par les demandes du milieu de l'art. En ce qui concerne les élèves du collégial, la pression du milieu pourrait être entendue comme une influence insidieuse de l'idéologie dominante des pairs ou des professeurs les poussant à se conformer au détriment de leurs propres idées.

Enfin, la dernière source de blocage dont l'auteure fait mention se situerait sur le plan organisationnel. Par manque de connaissances des exigences d'une démarche de création, certains élèves se découragent rapidement. La compréhension du phénomène de la création comme un travail qui demande des efforts et qui implique des recommencements, des ajustements et des renoncements est un pas important dans l'acquisition d'une discipline de travail. L'aménagement des outils, de l'espace et du temps constitue aussi une part importante de l'organisation d'un artiste.

La revue de ces écrits termine ce deuxième chapitre. Les études sur le phénomène de l'engagement et sur le processus créateur serviront d'assises théoriques à la recherche. Le chapitre suivant est consacré à la méthodologie qui sera utilisée pour conduire cette étude.

## CHAPITRE 3

### MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre a pour objet de présenter les modalités et la procédure de notre recherche. Dans un premier temps, nous exposerons nos choix méthodologiques en lien avec nos objectifs de recherche. Dans un deuxième temps, nous élaborerons plus spécifiquement les détails de la planification et de la collecte des données. Nous terminerons ensuite ce chapitre par la méthode d'analyse des données.

#### 3.1 LES CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

L'objectif général de notre recherche est de comprendre le déploiement du phénomène de l'engagement dans le processus de création des jeunes du collégial. Nous cherchons à déterminer de quelle manière le phénomène évolue dans le contexte d'une classe d'art. En se penchant ainsi sur la manifestation de l'engagement des élèves, nous nourrissons le désir de dégager l'apport distinctif de l'enseignant dans l'expression d'un tel phénomène, notre objectif spécifique étant de reconnaître les conditions d'enseignement-apprentissage mises en place par l'enseignant afin de favoriser cet engagement chez ses élèves. Nous choisissons ainsi de nous placer dans l'angle d'un paradigme de compréhension afin de saisir comment se manifeste et évolue ce phénomène

Afin d'appréhender l'engagement dans sa complexité, nous optons pour une recherche qualitative qui nous permettra de recueillir des informations nuancées sur l'expérience vécue par les jeunes de même que par leur enseignant. Comme méthode

de recherche, l'étude de cas nous semble appropriée afin de rendre compte de l'interaction des différents facteurs jouant un rôle dans le processus d'engagement.

### 3.1.1 L'étude de cas

L'étude de cas est une méthode qui cherche à rendre compte du caractère évolutif et complexe de phénomènes tels que les phénomènes humains et sociaux (Karsenti et Demers, 2000). Le sujet de notre recherche étant influencé par un grand nombre de facteurs, cette méthode nous semble appropriée puisqu'elle permet de tenir compte de l'interaction de ceux-ci, en visant une analyse globale et sensible des données. En effet, le propre de l'étude de cas est de mettre en relation toutes les composantes d'une situation et d'en dégager le sens (Legendre p. 565). Mucchielli (1996) la décrit en ces termes :

La méthode de l'étude de cas se définit comme étant une technique particulière de cueillette, de mise en forme et de traitement de l'information qui cherche à rendre compte du caractère évolutif et complexe des phénomènes concernant un système social comportant ses propres dynamiques (p. 77).

L'objectif de l'emploi d'une telle méthode n'est pas de généraliser sur des caractéristiques communes mais bien d'avancer dans notre compréhension d'un problème. Les cas étudiés, ici les élèves du collégial et leur enseignant, agiront ainsi à titre d'outils de prise de conscience au sujet du phénomène de l'engagement en création.

Également, l'engagement impliquant un déploiement dans le temps, nous étions conscient du besoin de tenir compte de cette réalité dans nos choix méthodologiques. L'étude de cas s'y prête bien en nous permettant d'échelonner sur une session la collecte des données. Aussi, bien que nous n'assisterons pas aux cours en tant que tel mais recueillerons les commentaires des élèves par des entrevues, nous croyons que de pouvoir le faire en deux temps nous permet de suivre, en partie,

l'évolution de l'engagement des élèves du début d'un projet de création à la fin de ce même projet et d'en constater les fluctuations.

#### 3.1.1.1 *L'entrevue semi-dirigée*

Le phénomène complexe qu'est l'engagement ne peut s'observer directement, il n'est accessible que par l'individu même qui l'éprouve et qui peut nous en informer. Nous avons, dès lors, opté pour une méthode de collecte permettant de documenter les perceptions même des principaux intéressés au sujet de leur engagement.

La méthode de collecte de donnée retenue aux fins de la présente recherche est l'entrevue semi-dirigée. Savoie-Zajc (2000) la présente ainsi :

Dans le cas de l'entrevue semi-dirigée, le chercheur et l'interviewé se trouvent dans une situation d'échange plus contrôlée que lors d'une entrevue non dirigée. Le chercheur se prépare en établissant un schéma d'entrevue qui consiste en une série de thèmes pertinents à la recherche et qui sont abordés pendant la rencontre. Les thèmes proviennent du cadre théorique de la recherche à partir duquel les concepts étudiés sont définis et leurs dimensions identifiées. Les thèmes peuvent être suggérés dans l'ordre et la logique des propos tenus pendant la rencontre. Toutefois, une certaine constance est assurée d'une entrevue à l'autre, même si l'ordre et la nature des questions, le niveau de détails et la dynamique varient (p. 181-182).

Ce type d'entrevue consiste donc à poser des questions pour recueillir des opinions, et des renseignements sur les attitudes, les valeurs, les convictions ou les comportements. Il s'agit de questions ouvertes, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de réponses préétablies. Dans une entrevue semi-dirigée, l'intervieweur peut, pour diriger l'entrevue, fournir une liste de réponses parmi lesquelles le répondant peut choisir. Dans une entrevue dirigée, à l'opposé, les catégories selon lesquelles on recueille de l'information sont déjà déterminées.

### 3.2 PLANIFICATION ET COLLECTE DES DONNÉES

Afin d'étudier le phénomène d'engagement en création, nous devons faire en sorte de choisir des élèves impliqués dans un cours favorisant ce type d'implication. Nous avons choisis d'interroger des élèves en fin de programme, inscrits dans un cours où ils sont invités à produire un projet personnel. Il n'aurait pas été aussi pertinent, par exemple, d'examiner l'engagement des élèves inscrits dans un cours essentiellement « technique » où il y a moins de place pour l'implication subjective. Nous avons ainsi préféré interroger des élèves inscrits dans un cours « synthèse » du programme d'arts plastiques au collégial. Dans le cadre de ce cours, les élèves sont, en effet, emmenés à utiliser les habilités techniques et conceptuelles déjà acquises dans les autres cours du corpus afin de produire une œuvre personnelle. Leur encadrement dans un tel cours est ainsi plus souple et leur démarche beaucoup plus autonome que dans le cadre des cours précédents. Dans ce type de projet, l'engagement de l'élève est déterminant.

Le cours synthèse étant généralement réservé aux enseignants d'expérience, nous bénéficions, du coup, du témoignage d'un enseignant susceptible de nous aider à approfondir notre compréhension des stratégies pédagogiques visant une démarche d'engagement. Le choix de l'institution s'est alors posé en fonction, d'une part, de l'enseignant susceptible de nous accueillir dans le contexte d'une telle classe. D'autre part, nous souhaitons effectuer notre recherche dans un cadre d'enseignement stimulant reconnu pour son programme en arts visuels. L'institution choisie est reconnue depuis longtemps pour la qualité du programme qui y est offert. Nous avons alors pris contact avec un enseignant qui nous semblait être un candidat particulièrement intéressant par sa pratique comme artiste professionnel et ses études doctorales. Nous avons confiance d'avancer dans nos réflexions en discutant avec quelqu'un qui possède à la fois une compréhension personnelle de la démarche de création ainsi qu'une réflexion sur la pratique des arts. L'enseignant possède, en

outre, de nombreuses années d'expérience d'enseignement au collégial en arts visuels.

### 3.2.1 Recrutement des participants

L'enseignant étant sensible à la recherche et disposé à nous aider, nous lui avons alors demandé s'il était d'accord pour nous laisser interroger quelques uns de ses élèves. Il était essentiel pour nous d'interroger spécifiquement les élèves de cet enseignant afin d'établir les correspondances entre les différents points de vue exprimés lors des entrevues. L'enseignant a présenté le projet de notre recherche à ses élèves et leur a proposé de participer sur une base volontaire. Nous nous sommes ensuite présentés à ceux-ci en spécifiant aux volontaires qu'ils devraient se prêter à deux entrevues. Il y eut cinq volontaires, ce qui nous convenait parfaitement, nous les avons donc tous interrogés.

Nous avons effectués les entrevues en deux temps : une au début du projet synthèse, l'autre à la fin. L'entrevue de l'enseignant, quant à elle, s'est déroulée à la fin de la session. Des dix entrevues effectuées auprès des élèves, nous n'en avons conservées que quatre, soit celles de deux élèves, pour fin d'analyse afin d'en alléger le travail. Nous avons retenu les élèves qui nous semblaient les plus représentatifs de l'ensemble, c'est -à-dire qui présentaient un niveau d'engagement moyen qui nous permettait de relever les difficultés les plus souvent rencontrées, à notre avis, dans un contexte de création.

### 3.2.2 Choix des questions

La formulation des questions d'entrevues s'est faite à partir d'éléments relevés du cadre théorique. À cette étape-ci, bien que la recherche soit encore à parfaire à la lumière de ce qui ressortira de l'étude de cas, nous avons déjà trouvé suffisamment d'assises théoriques pour nous permettre de fonder une stratégie de questionnements

efficace. Nous voulions utiliser des questions ouvertes couvrant les principales dimensions de notre recherche. Nous avons ainsi choisi de répartir nos questions pour les élèves en les rassemblant sous deux grands thèmes, soit la perception de l'engagement pour la première entrevue et l'engagement à travers le processus de création pour la deuxième entrevue.

Lors de la première entrevue nous avons examiné l'engagement des élèves en se basant sur leur conception personnelle de celui-ci. Nous avons utilisé les indices d'évaluation à l'engagement artistique de Routhier (2002) afin de relever les concepts fondamentaux sur lesquels se fondèrent les questions d'entrevue. Nous avons ensuite précisé les questions en les réunissant sous quatre grands thèmes, soit : le choix de l'art, le choix d'appartenance idéologique, la mobilisation artistique et la production artistique.

S'il nous semblait nécessaire d'examiner l'engagement des élèves au préalable, c'est que cela nous permettait de brosser un tableau général de la situation de l'engagement des élèves avant d'en constater les éventuelles fluctuations lors de la production de l'œuvre. C'est dans ces variations de l'engagement des élèves que nous situerons la nécessité d'une intervention de l'enseignant.

Lors de la deuxième entrevue, nous désirions relever les sources de désengagement et les blocages éventuels pouvant surgir au cours du processus de création. Nous souhaitions ainsi pouvoir situer les moments critiques où l'engagement est mis à l'épreuve afin de discerner éventuellement l'apport spécifique de l'enseignant dans la mise en place des conditions favorisant le maintien de l'engagement de ses élèves. Nous avons construit notre entrevue en s'appuyant sur le modèle de Gosselin (1998) de la dynamique de création. Nous avons divisé nos ensembles de questions selon les trois grandes phases du processus, soit : la phase d'ouverture, d'action productive et de séparation.



L'entrevue de l'enseignant s'est divisée en deux sections, soit la représentation des élèves et les stratégies pédagogiques en cours d'action. En demandant à l'enseignant de se représenter l'engagement de ses élèves, nous voulions entamer la discussion en brossant un portrait général de la situation de l'engagement selon le point de vue d'un pédagogue. Ensuite, en abordant les stratégies pédagogiques en cours d'action nous voulions dégager l'influence spécifique de celui-ci tout au long du processus de création.

### 3.2.3 Déroulement des entrevues

Toutes les entrevues ont été réalisées sur les lieux du collège que fréquentent les élèves. Nous nous sommes isolés dans un petit bureau afin de pouvoir parler librement. Il était important pour nous que les élèves se sentent à l'aise de confier leurs opinions et leurs commentaires sans craindre le jugement de leurs pairs ou de leur enseignant.

Nous les avons ainsi rassurés, d'entrée de jeu, sur l'anonymat de leurs réponses. Nous leur avons expliqué brièvement nos objectifs de recherche et ce que nous attendions des entrevues. Nous avons tenté d'instaurer un climat de confiance et avons préféré une discussion amicale plutôt qu'un questionnaire, conformément aux objectifs de l'entretien semi-dirigé.

Les élèves ont fait preuve de beaucoup d'ouverture et d'honnêteté dans leurs réponses, ce qui nous a facilité la tâche. Les entretiens ont duré en moyenne une quarantaine minutes et nous les avons enregistrées. En ce qui a trait à l'entrevue de l'enseignant, nous avons aussi pris la peine d'informer celui-ci sur l'enchaînement des catégories de questions. Le ton était, cette fois, plus formel même si la discussion restait ouverte. Nous avons dû écourter l'entrevue à la demande de l'enseignant qui disposait de moins de temps que prévu. Nous avons donc dû nous adapter à cette situation, nous avons donc procédé à une entrevue de 35 minutes.

### 3.3 ANALYSE DES DONNÉES

Afin de procéder à l'analyse des données, nous avons mis en commun les informations recueillies lors des deux entrevues des élèves et de celle de leur enseignant afin d'en dégager les principales caractéristiques. Nous avons étudié les réponses offertes de la part des élèves et de leur enseignant afin de saisir les situations décrites sous divers angles. Il nous semblait nécessaire dans le cas d'une analyse d'un phénomène aussi multidimensionnel de faire une lecture sensible des propos tenus par nos répondants.

Dans un premier temps, nous avons procédé à l'analyse descriptive des résultats puis, dans un deuxième temps, nous avons procédé à la discussion des résultats à l'appui des éléments du cadre théorique.

Ceci termine le chapitre sur la méthodologie de la recherche. Le prochain chapitre sera consacré à la présentation et à l'analyse des résultats.

## CHAPITRE 4

### DESCRIPTION DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente la description des cas de deux élèves et d'un enseignant. Ils se sont prêtés à des entrevues desquelles nous avons extrait les principales caractéristiques nous permettant de répondre à notre question de recherche. La discussion des résultats suivra cette analyse.

#### 4.1 LE CAS DE MARIE

##### 4.1.1 Portrait de l'élève

Marie a été attirée vers les arts visuels assez tardivement. Bien qu'elle nous confie avoir toujours voulu être écrivaine, elle affirme : « L'art et moi avant c'était deux choses qui allaient pas ensemble. [...] J'avais un style artistique mais pas plus développé que ça » (Ent.1, p. 1). C'est à partir du moment où elle a commencé à s'intéresser à la bande dessinée, il y a de cela environ trois ans, et après avoir fait quelques tentatives fructueuses de dessin que la possibilité de poursuivre dans cette voie a germé dans son esprit « Je voyais que j'étais capable » (Ent.1 p. 1).

À son arrivée au programme d'art, la jeune femme a été quelque peu déçue des cours. Elle envisageait recevoir un enseignement beaucoup plus technique : « Je pensais que ça serait moins libre » (Ent.1, p. 1). Elle nous dit sentir qu'elle aurait pu profiter de ce genre d'encadrement qui ne correspond pas à la façon d'enseigner du Cégep. Elle souligne à ce sujet : « On est plus axé sur apprendre à s'exprimer à travers le médium » (Ent.1, p. 1). Elle admet avoir progressé tout de même à travers

les exigences du programme même si elle dit : « [J'ai l'impression] d'apprendre plus par moi-même qu'à l'école » (Ent.1, p. 1).

Marie nous dit avoir été soutenue dans son projet d'étude sans toutefois avoir été particulièrement encouragée : « Peu importe ce que j'aurais décidé, mes parents auraient été d'accord » (Ent.1, p. 1). Elle reçoit également du support de ses proches en ce qui concerne sa volonté de poursuivre des études à l'université dans un programme de bande dessinée : « Il n'y a personne qui m'a dit qu'il n'y a pas d'avenir là-dedans » (Ent1, p. 1). Elle nous dit d'ailleurs que sa famille aurait été étonnée de la voir étudier une profession moins « libre » : « C'est sûr que si j'avais dit : je veux devenir comptable, ils m'auraient peut-être regardé [de façon] bizarre » (Ent.1, p. 2). Elle est fière de nous dire qu'elle a été acceptée au programme *Art and Design* à l'université d'Ottawa où elle compte poursuivre ses études l'an prochain.

#### 4.1.2 Identification au monde des arts

Marie perçoit l'artiste comme un être sensible, qui voit le monde d'une façon différente : « [Quelqu'un capable] de voir chaque chose comme on a pas tendance à les voir » (Ent.1, p. 2). Elle considère également celui-ci comme une personne qui aime expérimenter et partager ses découvertes avec les autres : « Un artiste c'est quelqu'un qui a besoin de s'exprimer, qui a pas peur de le faire et qui trouve des moyens pour le faire » (Ent.1 p. 2).

Par contre, Marie a de la difficulté à se nommer artiste. Elle remarque, avec étonnement, que la définition qu'elle vient d'élaborer lui ressemble certainement mais ajoute toutefois : « Je pense pas que j'ai besoin de me considérer comme une artiste » (Ent 1, p. 2). Elle nous explique se sentir différente de ses pairs : « Je suis peut-être pas tant que ça artiste » (Ent.1, p. 3). Lorsqu'elle se compare aux autres, elle sent que son travail est moins achevé : « Par rapport aux autres, je me sens à un autre niveau [...]. Tu sens dans ce qu'ils font qu'ils sont vraiment artistiques » (Ent.2, p. 3). Elle

semble faire référence à ses aptitudes techniques qu'elle juge moins avancées que chez ses pairs. Elle conclue cependant : « Peut-être [qu'en fin de compte], je suis plus artiste que je le pensais » (Ent.1, p. 3).

Elle affirme, sans hésitation, souhaiter un jour publier des bandes dessinées sur une grande échelle « Être reconnue c'est quelque chose de quand même assez important » (Ent.1, p. 3). Elle aimerait laisser une trace de son travail dans le monde : « Qu'on se souvienne d'une de mes œuvres, ça c'est important » (Ent.1, p. 3). Elle nous en parle joyeusement.

#### 4.1.3 Production d'œuvres

##### 4.1.3.1 *Phase d'ouverture*

En ce qui a trait à la préparation d'un projet, Marie explique qu'elle préfère réfléchir assez longuement avant de commencer à produire quelque chose de concret : « J'essaie toujours de savoir où je m'en vais » (Ent.1, p. 4). Elle dit passer beaucoup de temps à élaborer un concept en faisant plusieurs esquisses préparatoires : « J'aime pas commencer quelque chose [dont] je ne suis pas sûre » (Ent.1, p. 4). Elle explique comment des « flashes » peuvent surgir en elle à la suite d'événements banals, elle relate un de ceux-ci : « [...] Le métro arrivait en face et là j'ai vu trois personnes qui se retournaient en même temps pour regarder le métro [...]. Cette image-là m'est restée dans la tête [...]. Je la trouvais trop belle, trop synchronisée » (Ent.1, p. 4). Elle nous dit se servir de ce genre de point de départ et décrit ensuite d'une manière poétique : « Et là je tire sur le fil » (Ent.1, p. 4).

Parfois, les idées tardent à surgir, principalement lors de sujets libres. Marie explique : « Quand les profs commençaient à nous donner des sujets plus libres, ils ne nous disaient pas faites une toile dans tel cadre [...] et là ça comme été trop d'idées et en même temps pas d'idées assez claires [...]. Parfois, être trop libre c'est pas mieux

qu'être trop serré, en tout cas pour moi » (Ent.2, p. 2). Par contre, elle soutient avoir confiance en ses moyens et être convaincue de traverser ces moments de doute : « J'ai confiance en moi. J'ai plein d'idées sans vouloir en avoir alors je ne vois pas pourquoi je ne finirais pas par en avoir » (Ent.2, p. 2).

Marie consacre la majorité de son temps libre à la création, soit cinq à six heures par jour et elle ajoute : « Si je pouvais, j'en ferais plus » (Ent.1, p. 5). Ceci comprend les travaux réalisés dans le cadre de ses cours et ses travaux personnels.

Elle affirme préférer travailler à la maison : « C'est là que je me sens le mieux, j'ai moins de distractions » (Ent.1, p. 5). Elle aime également être en mesure de contrôler l'environnement dans lequel elle travaille, par exemple en choisissant la musique. Elle se dit sensible à l'émotion et aux atmosphères apportées par celle-ci : « Ça m'aide à créer [...], la musique m'ouvre un peu plus » (Ent.1, p. 5).

Bien que Marie se souvienne avoir reçu de l'information sur des techniques de brassage d'idées dans ses cours, elle n'a pas de souvenir d'avoir reçu du soutien particulier de la part des enseignants en début de projet « C'est sûr que si tu vas voir le prof et que tu lui dis que t'as pas d'idée il va peut-être t'en donner une, mais devant la classe pas tellement, je ne pense pas... » (Ent. 2, p. 2).

À ce sujet, Marie déclare ne pas demander d'aide lorsqu'elle éprouve des difficultés au niveau de la première étape de création : « Pour des aspects techniques, oui, mais pour l'inspiration en général, non » (Ent.2, p. 2). D'ailleurs, à cette étape du processus de création Marie déplore la façon dont certains professeurs imposent leurs idées aux élèves : « Pour mon dernier projet, j'ai pris l'idée du prof par ce qu'elle en décrochait pas, elle voulait que je prenne son idée » (Ent.2, p. 4). Elle ajoute : « Moi je disais ok, je vais réfléchir à ça et elle disait non non, réfléchis pas, ça sert à rien, l'idée est correcte comme ça, c'est tout pensé. J'ai dit oui mais c'est vous qui y avez pensé, pas moi » (Ent.2, p. 4). Elle nous explique ensuite comment elle a senti que le

projet ne lui appartenait plus : « N'empêche que dans ce projet-là je ne sens pas que je me suis investie autant que dans d'autres projets qui sont pas aussi importants. Je me sens avec une certaine distance de ce que je fais » ( Ent.2, p. 4). Elle raconte alors le malaise ressenti face à cette situation : « Disons que t'as pas le goût de te planter à ton épreuve synthèse, c'est pour ça qu'on s'en laisse un peu plus imposer » (Ent.2, p. 4).

#### 4.1.3.2 *Phase d'action productive*

Marie nous confie éprouver de la difficulté à commencer à réaliser un travail de création : « Conceptualiser c'est quelque chose que j'ai de la facilité, mais le faire c'est la partie la plus difficile » (Ent.1, p. 7). Elle affirme avoir parfois tendance à ne pas compléter ses projets : « J'ai l'habitude de les laisser au stade plus croquis, dessin préparatoire, de jamais vraiment dépasser ce stade-là ou plus ou moins. C'est au cégep que j'ai appris qu'on pouvait terminer des choses » (Ent.2, p. 3).

Par ailleurs, elle garde confiance en ses capacités de terminer un projet : « Je suis convaincue que je vais y arriver même si je *rush* beaucoup à la fin » (Ent.1, p. 7). Elle nous dit persévérer malgré les difficultés rencontrées « Si je bute sur une idée, je vais continuer et continuer ou m'arrêter et y revenir et ça va marcher » (Ent.1, p. 7). Elle conclue : « Je suis assez obstinée » (Ent.1, p. 7).

D'autre part, si toutefois elle doute, c'est davantage concernant la qualité de son travail : « Je ne doute pas d'être capable de faire quelque chose, [mais] faire quelque chose qui est de l'art, peut-être un peu » (Ent.2, p. 3). Marie semble percevoir le projet de création au collégial comme une activité plus manuelle que cérébrale, ce qui ne correspond pas à son tempérament, dit-elle: « Quand j'étais jeune, j'étais vraiment plus intellectuelle qu'artistique » (Ent.2, p. 3). Si bien que les difficultés techniques qu'elle éprouve lui font remettre en question la qualité de son travail : « Avec un pinceau, c'est la chose la plus difficile » (Ent.2, p. 3). D'ailleurs,

le fait de se comparer aux autres élèves sur le plan technique amplifie le stress ressenti par Marie : « Je me compare un peu trop, c'est quelque chose qui tue » (Ent.1, p. 8). De ce fait, elle nous confie un manque de motivation face aux cours qu'elle suit : « Je viens à l'école parce que je dois venir » (Ent. 2, p. 3).

De plus, elle nous explique comment les commentaires critiques de la part des professeurs peuvent avoir un effet démotivant pour elle : « Ça mine pendant un bout, mais j'essaie de ne pas trop y penser et de continuer malgré tout » (Ent.2, p. 3). Elle croit, par ailleurs, avoir réalisé que ces commentaires pouvaient avoir un effet inverse à l'occasion : « D'un côté, c'est un défi de montrer au prof que tu es capable de faire quelque chose de plus que ce que tu as fait » (Ent.2, p. 3). Marie nous dit tirer sa principale motivation de l'objectif qu'elle s'est fixé : « Parce que je veux aller à l'université » (Ent.2, p. 3).

À l'étape de production, Marie ne demande pas beaucoup d'aide à ses professeurs. Par contre, elle apprécierait recevoir plus de *feed-back* en cours de projet, ceci pour l'aider à se positionner

Ça dérange un peu mais c'est mieux que le prof intervienne pendant le cours [plutôt] qu'à la fin du cours il dise ah! Tu aurais pu faire ça [...]. Des fois tu remets quelque chose et le prof te dit un commentaire. Tu te dis ouais... quand vous avez passé en arrière de moi vous auriez pas pu me le dire? (Ent.2, p. 4).

Sur le plan pédagogique elle considère qu'un bon professeur n'impose pas ses idées, elle dit : « [C'est quelqu'un] qui est capable de juger quelqu'un par rapport [au travail] de la personne plutôt que par rapport aux autres [...]. On a tous des styles différents » (Ent.2, p. 4).



À l'opposé, elle dénonce l'attitude de retrait de certains enseignants, elle donne comme exemple : « Quelqu'un qui ne regarde pas ce qu'on fait [...]. Il faut qu'il soit attentif et disponible, surtout quand tu es en classe » (Ent.2, p. 4).

#### 4.1.3.3 Phase de séparation

Marie confie aimer que son travail soit vu par d'autres : « Juste voir que les gens s'arrêtent pour regarder ton travail, déjà c'est bien » (Ent.1, p. 4). C'est une source de motivation dit-elle : « Ça me force à avoir un bon résultat et à ne pas m'arrêter tant que je ne serais pas contente de ce que je fais, sinon je vais avoir honte de l'exposer » (Ent.2, p. 5).

Elle admet ainsi accorder de l'importance à l'opinion des autres mais elle précise que c'est davantage pour l'aider à se situer : « C'est plus pour me comparer aux autres que ce qu'ils vont penser » (Ent.1, p. 4). Elle ajoute : « Ça me dérange pas de choquer, ça me dérange pas de provoquer, ça me dérange pas que les gens regardent ça et disent ça été un sujet cent fois fait, je dirais que le plus important c'est ce que moi je vois à l'intérieur de ça » (Ent.1, p. 4). Elle souligne que le fait que les autres comprennent le sens de son œuvre est une preuve que son travail est valide : « Si on arrive à percevoir l'idée [...], comprendre en partie le concept, ce que j'ai voulu mettre [...], je vais savoir que mon travail est bon » (Ent.1 p. 8). Elle évalue également son travail par rapport à ses travaux antérieurs : « Si je vois que c'est bon par rapport à ce que j'ai fait avant [...]. [Par exemple], je regarde ce que je faisais il y a un an et je me dis que peut-être que c'est pas si beau que ça, mais je vois qu'il y a un monde entre les deux, que j'ai travaillé fort » (Ent.1, p. 8).

Tout compte fait, le sentiment d'accomplissement, le fait d'avoir été au bout de son idée est ce qui semble le plus important aux yeux de Marie : « De voir que j'ai fait le maximum » (Ent.1, p. 4). Elle est d'ailleurs consciente de ce que le travail de

création lui apporte : « Chaque chose que je crée, ça change ma façon de voir [...], ça me fait grandir [...] » (Ent.1, p. 8).

## 4.2 LE CAS DE VALÉRIE

### 4.2.1 Portrait de l'élève

Valérie a toujours aimé les arts. Elle dit avoir adopté cette forme de communication dès son plus jeune âge : « [L'art] c'est une façon de m'exprimer. J'avais beaucoup de difficulté à parler et avec l'art j'exprimais ce que j'avais à dire [...]. Ça me faisait du bien, [c'était] un genre de mini-thérapie » (Ent.1, p. 1). Plus tard, son intérêt pour les arts l'a conduite à s'inscrire en graphisme au cégep. Cependant, elle précise qu'elle n'a pas continué dans ce programme : « J'ai découvert que les ordinateurs, faire toute ma vie [du] graphisme, non merci. Toute la pression et le stress [...] » (Ent.1, p. 1). Puis, c'est en se découvrant une passion pour la sculpture que son intérêt pour étudier en arts plastiques s'est manifesté. Elle a donc changé de programme en souhaitant compléter des études en enseignement des arts.

Valérie a reçu du support de sa famille lorsqu'elle a décidé d'étudier en arts plastiques : « Mes parents ont vu que j'avais un talent pour les arts et que j'aimais ça. Ils m'encourageaient. Mon père est dans la construction et il trouvait ça l'*fun* que sa fille travaille avec ses outils » (Ent.1, p. 1). Elle dit aussi que le fait de se diriger en enseignement des arts a rassuré ses parents en ce qui concerne la façon dont elle pourrait gagner sa vie : « Juste artiste, souvent c'est vu comme des gens qui ont de la misère à arriver » (Ent.1, p. 1). Par conséquent, elle souhaite continuer des études universitaires l'an prochain. Elle est inscrite au baccalauréat en enseignement des arts.

#### 4.2.2 Identification au monde des arts

Valérie compare le rôle de l'artiste à celui d'un inventeur capable de communiquer avec les autres : « C'est quelqu'un qui est capable d'exprimer avec la matière [...], une émotion ou un événement. [Il] peut parler de la guerre, quelque chose qui va nous faire ressentir une émotion [...] ou faire passer un message en utilisant des matières peu conventionnelles » (Ent.1, p. 2). Elle insiste sur le fait que l'artiste est aussi celui qui va trouver des solutions novatrices pour transmettre son message : « Un artiste c'est quelqu'un qui va créer et imaginer, [...] juste reproduire, je trouve pas que c'est vraiment avoir un statut d'artiste » (Ent.1, p. 2).

Ensuite, lorsque nous lui avons demandé si elle se considérait elle-même une artiste, elle a répondu en riant : « Peut-être en devenir ! » (Ent.1, p. 2). Elle a conscience de se situer au tout début d'une démarche de création et considère avoir beaucoup de choses à apprendre afin de perfectionner ses techniques de travail et préciser sa démarche : « [Je pense qu'il faut] beaucoup plus pousser pour arrêter d'arriver juste à la base, vraiment plus explorer [pour] me trouver un style » (Ent.1, p. 2). Elle ajoute : « On n'est pas des artistes, on est à la maternelle des artistes! » (Ent.2, p. 4). Elle se situe néanmoins dans une approche artistique contemporaine : « Tout le monde ici a un style plus contemporain » (Ent.1, p. 2).

Enfin, Valérie aspire à faire partie du milieu de l'art un jour, même si elle est consciente du travail que cela implique : « C'est sûr que c'est pas évident, peut-être que lentement, tranquillement pas vite on peut arriver à quelque chose » (Ent. 1, p. 2). Elle se voit exposer dans des centres d'artistes et rêve même d'une salle consacrée à son travail.

### 4.2.3 Production d'œuvres

#### 4.2.3.1 *Phase d'ouverture*

Au sujet de la préparation d'un projet artistique, Valérie dit qu'elle préfère travailler à des thèmes libres plutôt que de participer à des projets qui comportent un grand nombre de contraintes : « Quand c'est moins libre, j'aime moins ça (Ent. 2, p. 1). [...] Les contraintes des fois ils viennent te... tu te fais une idée sur quelque chose puis, non tu peux pas faire ça à cause de ça [...]. Ça devient compliqué et il me semble que je ne suis plus capable de penser » (Ent.2, p. 1). Elle nous dit être consciente des sujets qui l'intéressent et préfère travailler à partir de ceux-ci.

D'autre part, elle remarque qu'elle n'a pas beaucoup d'encadrement de la part de ses professeurs au niveau de la première étape du processus de création : « Ils ne nous donnent pas vraiment de *trucs* pour pousser, ils disent fouille plus [...], va te documenter » (Ent.2, p, 2). Bien qu'elle déclare ne pas avoir de méthode de travail, et de ne pas être particulièrement organisée, elle dit appliquer une technique expérimentée dans ses cours, le brassage d'idées, pour élaborer ses premières impressions et circonscrire un sujet de création :

Des fois je suis devant l'ordi..., je tape tous les mots qui me font penser à telle affaire et ça m'envoie à telle affaire et finalement ça fait une grosse masse d'idées. Puis là, je prends les points que j'aime le mieux, je rassemble ça, j'essaie de trouver sur Internet des images et les images me font penser à telle chose et là tu va voir des artistes qui [utilisent] des techniques, [...]. Je peux faire des *brainstorming* de 200 mots à peu près, et après ça rapetisse » (Ent. 2, p. 1).

De manière parallèle, elle nous dit se documenter beaucoup dans les journaux, desquels elle conserve des articles en référence : « J'en ai une pile » (Ent.2, p. 1). Elle sait où puiser ses idées.

Bien que son temps ne soit pas toujours consacré également à la création, Valérie nous mentionne travailler de manière régulière, mais plus intensément à la fin d'un projet : « Je peux passer 18 heures sur mon affaire et pas travailler pendant deux semaines » (Ent.1, p. 3). Elle préfère travailler chez elle où elle est mieux équipée et où il y a moins de distractions : « Chez nous ça va bien » (Ent.2 p. 3).

À cette étape-ci du processus de création, elle déplore le manque d'ouverture de certains enseignants face au projet proposé : « Il y a des professeurs, tu n'as même pas le temps d'expliquer ton projet, ils te refusent tout de suite. C'est tellement démotivant [...]. Je trouve ça plate qu'il y ait un manque d'ouverture » (Ent.2, p. 2). Par contre, elle nous confie sa maladresse pour décrire un projet qui reste encore à construire et elle trouve difficile d'expliquer précisément ses intentions au début d'un projet puisqu'il est appelé à se transformer : « Il faudrait qu'ils aient plus confiance en nous » déclare-t-elle (Ent.1, p. 1).

Elle ajoute qu'en début de projet, elle doit faire preuve d'ouverture en ce qui a trait à l'élaboration de ses idées afin d'éviter certains blocages : « Si tu pars sur une idée fixe au début, ça te bloque » (Ent.1, p. 3). Elle affirme également qu'il lui arrive de subir une pression qui peut être difficile à vivre si les idées tardent à surgir : « Je suis stressée, je me dis : coudonc ! C'est quand que les idées vont revenir, [...], faut que je commence à travailler. C'est stressant, c'est angoissant, des fois je peux ne pas dormir » (Ent.2, p. 1). En général, malgré les difficultés, elle persévère car elle a confiance de pouvoir mener à terme ses projets de création.

Valérie souhaite continuer d'acquérir des connaissances, notamment au niveau des techniques afin de posséder « plus d'outils pour exprimer ce que je veux » conclut-elle (Ent.1, p. 3).

#### 4.2.3.2 Phase d'action productive

Après avoir cherché à élaborer des idées, Valérie explique qu'elle pose son choix sur une idée en particulier qui, souvent, semble s'imposer d'elle-même : « C'est comme un flash » (Ent.1, p. 2). Ensuite, elle va débiter rapidement l'expérimentation avec les matériaux : « J'aime mieux passer plus de temps à expérimenter mes affaires que trouver un concept, je trouve que le concept se travaille au fur et à mesure » (Ent.2, p.1). L'élève ne se rappelle pas avoir reçu des informations en ce qui concerne la démarche de création, même après avoir reformulé notre question à quelques reprises, elle déclare : « On est libres à nous » (Ent.2 p.3) Elle a ainsi développé une façon de travailler intuitive et personnelle.

Elle précise que lorsqu'elle en ressent le besoin, elle discute de son projet avec ses amis, sa famille ou ses enseignants :

Quand je trouve que mon idée [...] est trop simple, j'en parle à du monde. [...] Je prends les idées d'un peu tout le monde et j'essaie de faire une idée globale. Différents points de vue peuvent m'amener à prendre un [autre] chemin que le mien. À un moment donné tu [tourne] en rond si tu fais juste prendre ce que tu penses (Ent.2, p. 2)

Par contre, bien qu'elle soit ouverte à l'idée de recueillir les commentaires et les opinions des autres sur son travail, elle dit ne pas y accorder une importance démesurée : « J'essaie de ne pas trop me faire influencer par les autres » (Ent.2, p. 2). Elle accepte les opinions différentes de la sienne mais garde confiance en ce qu'elle fait : « Quand je fais de quoi et que je sais ce que je veux faire, je ne vais pas nécessairement aller voir le professeur à chaque dix secondes » (Ent.2, p. 2). Elle est consciente de ne pas pouvoir plaire à tout le monde et elle vit bien avec ça : « Ce que je fais, peut-être [que] ma grand-mère n'aimerait pas ça » (Ent.1, p. 1). Elle nuance néanmoins sa position en ajoutant :

Si mettons je ferais de quoi que je serais vraiment dedans, très motivée et là tout le monde me dit que c'est pas bon, je le prendrais peut-être plus personnel parce que tu passes des heures là-dessus [...]. L'art c'est tellement personnel que c'est plus dur à prendre les mauvais commentaires (Ent.1 p. 1).

Valérie nous dit également aller chercher des ressources chez ses enseignants ou les techniciens lorsqu'elle en ressent le besoin, bien qu'elle se garde de demander de l'aide pour toutes les difficultés rencontrées :

Pour des affaires techniques [...]. Des affaires qu'on a pas appris en classe, sinon... mettons si je ne peux pas faire le nez de mon personnage, ça je ne vais jamais demander de l'aide pour ça, je vais me débrouiller ou je vais faire autre chose [...]. Si c'est vraiment nécessaire à mon projet, je vais demander de l'aide, sinon je vais me débrouiller par moi-même (Ent.1, p. 3).

Par contre, elle souligne que si elle se sent angoissée ou inquiète par rapport à un projet, elle ne demandera pas d'aide. « Si ça marche pas, je prends toutes mes affaires et je m'en vais chez nous » (Ent.2, p. 3).

En phase de production, Valérie considère qu'elle est plus impliquée dans son travail lorsqu'elle poursuit un objectif : « Si tu fais quelque chose pour quelque chose, pour passer un message » dit-elle (Ent.2, p. 3). Elle cite en exemple des artistes engagés dont le travail peut avoir des effets concrets sur la société comparativement à une forme d'art qui aurait pour objectif unique une délectation esthétique. Elle dit se reconnaître dans une forme d'art dont l'objectif est de communiquer un message. Elle est naturellement plus motivée à participer à des projets de cet ordre. Elle admire ainsi les artistes contemporains engagés socialement, qui sont pour elle une source d'inspiration. D'autre part, elle mentionne qu'elle peut se sentir « bloquée » lorsqu'elle compare son travail à celui de ces artistes : « C'est dur de trouver un élément qui va faire ressortir aussi fort [...] Tu veux pas répéter » (Ent.2, p. 3).

Malgré les obstacles rencontrés au cours de l'étape de production, Valérie persévère et a confiance de pouvoir terminer son projet : « Je pense qu'il y a toujours

moyen de le finir, peut-être pas comme tu pensais au début mais d'une manière qui va te satisfaire » (Ent.2, p. 2). Elle ajoute qu'elle considère avoir réussi son projet si elle a trouvé des solutions originales aux problèmes rencontrés.

Sur le plan pédagogique, Valérie croit qu'un bon enseignant devrait être en mesure d'accompagner techniquement ses élèves tout en leur accordant une grande liberté en ce qui concerne les thèmes à développer : « Il nous donne plein de trucs, il va nous montrer des petites techniques et après il va dire : vous êtes libres. » (Ent.2, p. 3). Elle apprécie également les critiques constructives : « Il va vraiment t'expliquer, ça c'est moins fort parce que... Il peut passer vingt minutes avec toi pour te dire ce qui marche ou ce qui ne marche pas, pour que tu apprennes aussi » (Ent.2, p. 3). Elle note aussi les bienfaits d'être valorisé par ses professeurs : « Je trouve que ça aide à aller plus loin » (Ent.2, p. 3). De plus, elle apprécie que ceux-ci puissent transmettre leur expérience d'artiste « C'est super important » dit-elle (Ent.2, p. 4).

À l'opposé, elle déclare : « En arts plastiques, un mauvais professeur c'est quelqu'un qui n'a pas de liberté d'esprit, qui est très fermé. [Quelqu'un qui] fait trop ressortir les affaires négatives. [...] Ces profs-là ils sont jamais satisfaits, il y en a qui peuvent être bêtes [...]. Il y en a qui crient » (Ent.2, p. 4). Elle donne l'exemple d'un professeur : « [Il] ne laissait pas du tout de place à l'imagination » (Ent.2, p. 4). Elle raconte que celui-ci enseignait les mêmes techniques sans relâche, ce qui a démotivé l'ensemble des élèves : « Pas mal tout le monde à décroché de son cours, c'était pénible (Ent.2, p. 4). [...] C'était vraiment pas valorisant. Ça finit que le monde braillait dans la classe, le monde lui « pitchait » des dessins [...], c'était absurde » (Ent. 2, p. 5).

#### 4.2.3.3 Phase de séparation

Valérie trouve important de présenter ses projets aux autres : « Je trouve ça l'*fun* de montrer [mes projets] même si des fois je suis pas totalement satisfaite, il y a



toujours du monde qui disent que c'est beau » (Ent.2, p. 4). Elle mentionne aussi qu'elle aimerait pouvoir, éventuellement, présenter ses œuvres dans une galerie : « Parce que là, tout reste dans ma chambre [...]. C'est une partie de moi que je donne et je trouve ça intéressant [que les autres] puissent me donner leurs opinions, leurs commentaires. [...] Même si c'est juste du monde que je connais qui y vont, ça me dérange vraiment pas » (Ent.1, p. 3).

D'autre part, elle souligne que ce qui compte davantage pour elle c'est de ressentir un sentiment d'accomplissement et de fierté face à ce qu'elle fait. C'est un facteur de motivation chez elle : « C'est sûr que tu veux toujours te surpasser, toujours faire plus, toujours découvrir plus [...]. Il y a du monde que ça ne les dérange pas de faire un *barbeau* [...] mais moi je ne serais jamais capable de faire ça et remettre ça. Je veux faire de quoi et être fière (Ent.2, p. 3). Elle considère un projet réussi lorsqu'elle a su trouver des solutions novatrices à un problème. « Tu te sens fière, accomplie » (Ent.2, p. 1).

Sur le plan de l'évaluation finale, elle dit : « À la fin, ils aiment ou n'aiment pas, l'important c'est que moi j'aime » (Ent.2, p.2). Elle considère qu'à cette étape de la production, le professeur n'a plus un grand rôle à jouer pour aider ses élèves « Veux, veux pas ils ont plus grand chose à dire, qu'est-ce que tu as fait, tu peux pas recommencer. Si tu t'es planté tout le long, ils peuvent plus rien faire » (Ent.2, p. 3). À la fin, elle nous confie ressentir une certaine pression quant à la réussite d'un projet : « C'est tout le temps stressant de se faire évaluer » conclut-elle (Ent. 2, p. 3).

### 4.3 LE CAS DE L'ENSEIGNANT

#### 4.3.1 Notes biographiques

L'enseignant que nous avons choisi d'interroger dans le cadre de cette recherche est professeur au Cégep depuis 1995. Récipiendaire en début de carrière d'une bourse de création il a pu, dès la fin de son baccalauréat, se consacrer à la pratique artistique à temps plein. Il participe alors à de très nombreux événements collectifs en plus de s'impliquer dans la fondation d'un centre d'artiste. Il complète ensuite une maîtrise et entre au Cégep comme professeur d'arts plastiques. Il poursuit alors des études doctorales et assure ensuite la coordination du programme d'arts plastiques. Il prend entre autres en charge le cours synthèse qui complète le programme d'enseignement et dans lequel participent les élèves interrogés de cette recherche.

Cet enseignant a généreusement accepté de participer à une entrevue malgré un horaire chargé de fin de session afin de nous aider à comprendre le point de vue de l'enseignant au sujet de l'engagement des élèves envers leur création.

#### 4.3.2 Représentation des élèves

L'enseignant interrogé, M. Gauthier<sup>2</sup>, perçoit principalement l'engagement d'un élève par son attitude de recherche lors de ses projets de création : « Il y en a [des élèves] qui cherchent, qui ont une préoccupation, je le vois à travers le carnet de croquis que je demande » (Ent.1, p. 1). Cette habileté à explorer des avenues plausibles à la création se concrétiserait, nous souligne-t-il, par une disposition d'esprit sensible à relever certains éléments de la vie de tous les jours : « Je leur demande d'écrire ce qui leur passe par la tête, leurs préoccupations, pas juste au niveau artistique mais aussi de ce qui se passe dans leur quotidien » (Ent.1, p. 1).

---

<sup>2</sup> Nom fictif

Pour M. Gauthier, l'examen du carnet de croquis s'avère alors un outil précieux afin d'évaluer l'engagement d'un élève : « J'ai des carnets qui sont tellement plus intéressants que l'œuvre finie parce que c'est là qu'on voit toutes leurs préoccupations, la recherche » (Ent.1, p.1). Il considère d'ailleurs que cette aptitude de recherche n'est pas donnée à tous: « C'est exigeant pour eux, il y en a qui ne réussissent pas à le faire, qui n'ont pas cette méthode de recherche-là, en eux » et poursuit : «c'est là qu'on voit l'engagement » (Ent.1, p. 1). Cette lacune dans les aptitudes de recherche, il l'attribuerait en partie au manque de maturité : « C'est pas facile d'être chercheur, d'une certaine façon, et d'être constamment en position de questionnement » (Ent.1, p. 3).

Bien qu'il puisse observer une part d'engagement chez certains élèves, l'enseignant considère que l'on ne peut l'exiger de la part des élèves du collégial à cette étape-ci de leur formation académique :

On ne peut pas demander à un étudiant du collégial, après deux ans, de parler d'engagement. Je sens plutôt, je dirais, des sensibilités qui souvent ne sont pas tout à fait contrôlées, c'est émotif, ça sort des tripes [...] on ne peut pas parler d'engagement définitif, je pense pas. C'est à l'université que ça va se tracer (Ent.1, p. 2).

L'enseignant fait ainsi une distinction entre la démarche consciente d'un artiste envers sa création qui témoigne dès lors de son engagement et l'engagement à produire un travail scolaire: «Il y a certains étudiants qui se sont engagés à répondre à la commande, dans ce sens-là, il y a un engagement mais un engagement vis-à-vis l'art, c'est un peu plus difficile à évaluer après deux ans de collégial, c'est jeune encore » (Ent.1, p. 2). Il nous dit réaliser que le programme exige beaucoup de la part de ses élèves : « On leur demande beaucoup. On leur demande d'avoir une certaine démarche, un certain engagement, qu'ils soient autonomes vis à vis leur projet de création, de l'épreuve et ce n'est pas le cas » (Ent.1, p. 2).

Pour cet enseignant, l'engagement d'un élève se mesure aussi en termes d'autonomie. Il reconnaît par contre chez ses élèves un besoin important d'encadrement scolaire qui semble parfois entrer en contradiction avec la définition de l'engagement de cet enseignant : « Leur laisser la pleine autonomie de A à Z, je ne serais pas capable. Ils ont besoin d'un guide encore » (Ent. 1, p. 2).

#### 4.3.3 Stratégies pédagogiques en cours d'action

##### 4.3.3.1 *En phase d'ouverture*

Au cours de la première partie du processus de création<sup>3</sup>, M. Gauthier constate que ses élèves s'arrêtent souvent à leur première idée, plutôt que de laisser mûrir une proposition initiale: « Surtout quand il y a un espèce de consentement du professeur ils se sentent rassurés, c'est comme si on avait donné l'aval pour le projet de création alors que je leur dis bien de continuer à se poser des questions, c'est pas terminé! » (Ent.1, p. 2).

À ce moment-là, M. Gauthier intervient comme pédagogue en questionnant l'élève afin de le faire avancer dans sa réflexion. Il les encourage aussi à discuter avec les autres enseignants, pour recueillir différents points de vue. Il croit beaucoup, par ailleurs, au besoin d'identification des jeunes avec d'autres créateurs : « À cet âge-là, je pense que c'est important qu'ils puissent s'identifier à des œuvres phares ou à des artistes modèles pour eux [...] on les oblige à aller puiser parce que c'est important » (Ent.1, p. 3). Il privilégie alors l'identification à l'art contemporain.

Au collège, les professeurs ont d'ailleurs choisi de diriger les élèves, pour leur projet personnel final, vers un de ces trois grands pans de l'art contemporain, soit l'environnement urbain, l'environnement nature et l'environnement personnel : « Au

---

<sup>3</sup> Nous utilisons le modèle de la dynamique de création de Gosselin tel que décrit au point 2.2.1

moins ils s'identifient à une piste et dans cette piste-là ils vont trouver des artistes qu'ils aiment » (Ent.1, p. 3). Ils encadrent ainsi l'élève tout en le sensibilisant à ce qui se fait aujourd'hui, ce qui est essentiel selon cet enseignant puisque, comme il le souligne: « Les connaissances sont tellement minimales [...] on les bouscule parce qu'ils n'arrivent pas toujours d'un milieu culturel [riche] » (Ent.1,p. 3). Pendant la session, les élèves doivent d'ailleurs aller visiter des centres d'artistes et des musées. Il constate à ce sujet que la situation géographique du Cégep est propice à ce genre de stimulation : « Nous on est choyés parce qu'on est à côté. On peut les baigner rapidement » (Ent.1, p. 3).

Outre l'identification à des artistes contemporains et le questionnement des choix conceptuels, l'enseignant nous parle aussi d'un exercice de début de projet de type «brassage d'idées» afin de soutenir l'élève dans la première étape du processus de création :

Pour enclencher l'épreuve synthèse je leur demande à tous [...] d'apporter une œuvre qui, selon eux, est importante et je leur demande de trouver un artiste qu'ils aiment beaucoup [...]. À partir de cette œuvre-là, ils doivent me faire [...] une suite de mots qui décriraient l'œuvre, vers quoi ils tendent, les matières qui les intéressent de travailler. Je leur demande de faire un espèce de graphique. Alors ils doivent mettre des mots en place tout simplement. [...]Puis ils interviennent [par petits groupes] sur les œuvres des autres (Ent.1, p. 3).

Il constate alors que le fait que les autres élèves puissent intervenir en commentant à tour de rôle l'œuvre d'un pair permet un regard différent de l'élève sur son travail : « Ça ouvre énormément » (Ent.1, p. 3). Par la suite, l'enseignant nous dit intervenir à son tour par petits groupes et éventuellement de manière individuelle afin d'aider l'élève à se situer par rapport à l'environnement à exploiter. Et puis, tranquillement, l'élève travaille des croquis, cherche des références (visuelles, musicales, etc.) et comme le dit M. Gauthier : « Un thème se construit, semaine après semaine » (Ent.1, p. 3).

#### 4.3.3.2 *En phase de production active*

Pendant la deuxième phase du processus de création, l'enseignant remarque qu'une des principales difficultés rencontrés chez ses élèves est le manque de cohésion dans l'œuvre: « Qu'est-ce qui revient souvent c'est peut-être de leur demander le consensus final entre les matières et le contenu. [...], les médiums [...] et la thématique explorée [...] le traitement aussi » (Ent.1, p. 4). Il nous parle alors de son rôle comme guide afin de leur rappeler : «Tu parles de pollution, le traitement de ton image pourrait [parler] de pollution aussi dans la matière que tu vas exploiter » (Ent.1, p. 4). Ce rapport harmonisé entre le contenu et la présentation visuelle se ferait, selon lui, en s'exerçant à travailler un nombre restreint de nouveaux matériaux. Il nous explique comment ses élèves ont tendance à essayer de nouvelles choses sans les développer : « On tient à ce qu'ils demeurent avec les matières. Ils sont là pour les peaufiner, les maîtriser » (Ent.1, p. 4).

La deuxième difficulté que rencontrent les élèves de M. Gauthier pourrait être, selon lui, dû au manque de connaissances des méthodes de recherche en création. Tout comme au cours de la première phase du processus de création où les élèves auraient tendance à s'arrêter à la première idée, on rencontrerait chez les élèves une attitude similaire au cours de l'action productive. L'enseignant insiste pourtant sur l'importance du tâtonnement à cette étape-ci de leur formation, il affirme: « Au collégial on est là pour chercher et non pour arriver à des œuvres finies. L'œuvre finie n'est pas toujours heureuse au collégial » (Ent.1, p. 5). M. Gauthier nous fait part de l'étonnement des élèves lorsqu'il leur demande de continuer à chercher pendant le travail de réalisation :

Pour eux, ils se sentent rassurés lorsque la maquette est acceptée, ça va, le projet est là, je le fais. Alors que non [...] la maquette n'est pas coulée dans le béton, on continue à chercher, à peaufiner le contenu, les éléments, les détails et là je les déstabilise encore et ils réalisent que c'est pas fini (Ent.1, p. 2).

Ce professeur considère qu'il est de son rôle de prendre en charge l'enseignement de la démarche propre aux artistes, de leur méthode de travail :

Même si la maturité n'est pas tout à fait là, il faut les sensibiliser à la recherche parce que je trouve que même lorsqu'ils arrivent à l'université, ils ne sont pas... [outillés] c'est long de comprendre comment chercher et qu'est-ce qu'on doit chercher, c'est pas évident (Ent.1, p. 6).

Aussi, il juge important d'avoir une pratique comme artiste afin d'avoir les moyens de soutenir l'élève dans son engagement. Il aime discuter de son travail personnel avec ses élèves : « Un complète tellement l'autre. C'est un dialogue continu » ( Ent.1 p. 6).

Certains élèves auraient ainsi tendance à « prendre des détours faciles »<sup>4</sup> selon cet enseignant. Afin de s'assurer qu'ils s'engagent dans leur travail, il compte sur leur présence aux cours : « C'est de les voir à toutes les semaines. C'est par leur présence aux cours, par les questions qu'on leur pose, c'est comme ça qu'on assure le suivi de la chose, c'est la seule façon » (Ent.1, p. 6).

Il remarque, à ce sujet, que les élèves s'isolent parfois et ne vont pas chercher d'aide en cas de besoin : « On leur dit souvent venez nous chercher, nous sommes là pour vous, mais je réalise aussi souvent que c'est moi qui doit aller les chercher » (Ent.1, p. 5). Un lien de confiance semble s'établir toutefois pendant la session, ce qui permet à l'enseignant de travailler en collaboration avec ses élèves : « À la fin ils réalisent que finalement le *prof* est là pour aider et que finalement c'était pas bête...et que le travail avance » (Ent.1, p. 5). M. Gauthier nous dit à quel point il apprécie d'ailleurs quand ses élèves osent enfin lui demander de l'aide : « Ça me fait énormément plaisir. Les quatre dernières semaines sont des semaines assez pleines

---

<sup>4</sup> L'expression est de Gosselin (2000)

pour nous parce que c'est même dans le corridor qu'on vient nous chercher » (Ent.1, p. 5).

La troisième difficulté rencontrée par les élèves en cours d'action mentionnée par M. Gauthier touche quant à elle davantage aux domaines affectifs. Il remarque ainsi que ses élèves auraient tendance à douter d'eux-mêmes : « [Ils ont un] complet manque d'assurance » (Ent.1, p. 5). Comme il explique, certains élèves vont prendre beaucoup de temps avant de fixer leur choix sur une avenue à explorer : « J'ai des étudiants qui ont pris la moitié de la session pour juste avoir une piste, il faut vraiment taper sur le clou » (Ent.1, p. 5). L'enseignant va alors discuter avec eux afin de les orienter vers quelque chose : « Poser des questions. Essayer de trouver malgré tout une mini piste et je leur apporte beaucoup de visuel et souvent je vais leur dire vas voir telle expo » (Ent.1, p. 5). Leur difficulté à débiter leur création proviendrait peut-être alors d'une surcharge d'information et d'un manque de focalisation au niveau de leur intention de projet.

Par ailleurs, l'enseignant considère que de développer un rapport affectif de confiance avec un professeur peut faire toute la différence pour un élève. Il se rappelle à ce sujet avoir eu un professeur, jadis qui avait su l'inspirer : « Il m'a donné confiance et a su nous communiquer sa joie de produire [...]. Il nous avait fait visiter son atelier » (Ent.1, p. 6). Il ajoute que la meilleure façon, selon lui, de transmettre la valeur qui est l'engagement à ses élèves serait par son attitude même comme individu envers sa création : « C'est de transmettre mon propre engagement comme artiste, ma propre expérience. Si je transmets le bonheur de créer je pense que c'est ça qui va faire qu'ils vont l'avoir » (Ent.1, p. 6).

#### 4.3.3.3 *En phase de séparation*

Au cours de la troisième phase du processus de création, l'enseignant interrogé remarque que ses élèves présentent parfois des difficultés à présenter leur



travail aux autres : « C'est pas facile » (Ent.1 p.7). Il juge par contre indispensable cet exercice de se confronter à l'opinion des autres, il remarque à cet effet : « Un artiste c'est complet, ça produit et ça présente » (Ent.1 p. 7).

Il constate par ailleurs que l'obligation de présenter son travail aux autres peut agir en tant que motivation chez certains élèves. Son attitude comme pédagogue envers les élèves qui présentent des difficultés à compléter le cycle de la création et à présenter leur travail est alors de se montrer disponible à discuter avec eux, bien que ferme quand à l'obligation de présenter : « On les oblige. On essaie d'être délicat » (Ent.1, p. 7).

Bien que nécessaire, la présentation du travail final ne semble pas faire l'objet d'une évaluation. Aussi, même si le programme exige des élèves d'écrire un texte explicatif de leur démarche, les critères d'évaluation seraient établis sur des aspects plus esthétiques que poïétiques. Les élèves sont ainsi tenus à présenter une œuvre qui fait, avant tout, la démonstration d'acquis techniques de représentation aux niveaux spatial et pictural : « Ça demeure une évaluation au niveau du traitement de la matière, que ça ne soit pas juste conceptuel, quoi qu'on en a qui réussissent à passer. On le permet si on sent qu'il y a une belle maturité » (Ent. 1 p. 7).

#### 4.4 DISCUSSION DES RÉSULTATS

Nous souhaitons par le biais de cette recherche discerner l'apport de l'enseignant dans la mise en place de conditions d'enseignement-apprentissage favorables à l'engagement de l'élève dans un projet de création en arts plastiques, au niveau collégial. Nous avons compris, jusqu'ici, que l'engagement en tant que *valeur* ou *acte de décision* ne peut être soutenu que chez des gens qui ont déjà montré le désir d'y accorder de l'importance. Pour l'élève du collégial, par exemple, ce désir

d'engagement pourrait être confirmé par son inscription au programme d'arts plastiques. En effet, bien qu'à cette étape de son cheminement artistique l'élève du collégial ne soit pas complètement fixé sur l'itinéraire qu'il souhaite emprunter, on peut néanmoins penser qu'il a un désir assez affirmé de mettre l'art dans sa vie pour y consacrer deux années d'études et d'efforts.

Routhier (2002) nous permet de situer certaines conditions propices à l'engagement artistique à partir des quatre caractéristiques suivantes : le choix de l'art comme valeur, l'appartenance idéologique à l'univers artistique, la mobilisation artistique et la production artistique proprement dite. Nous retenons donc ces quatre points afin de faire ressortir l'apport de l'enseignant durant le parcours d'engagement de ses élèves.

#### 4.4.1 Recevoir du soutien

L'enseignant du collégial n'a pas, bien sûr, d'influence sur la décision d'un individu à s'inscrire à un programme d'enseignement. Par contre, il a certainement un impact sur la poursuite des études dans le domaine choisi en contribuant à confirmer ou non son choix d'études.

Il ne fait ainsi pas de doute, en tenant compte des critères d'évaluation de l'engagement à la création artistique chez Routhier (2002), que chacun des élèves interrogés a fait le « choix de l'art » comme en témoigne leur inscription et surtout leur persévérance au programme du collégial. Parfois ce choix s'est imposé de lui-même, poussé par un désir de longue date et parfois il est arrivé soudainement.

Le fait d'avoir été soutenus par leurs proches dans leur décision de poursuivre des études en arts visuels a sans aucun doute contribué au succès des élèves interrogés. L'estime de soi, comme nous le dit Erikson (1979), serait générée en partie par le contexte familial (Dans Mucchielli, 1981 p. 79). Sans vouloir généraliser

à partir des cas de nos élèves, nous considérons que le support qu'un jeune adulte a reçu et continue de recevoir de sa famille est probablement un facteur non négligeable d'engagement. Toutefois, nous considérons aussi que le manque de soutien parental ne devrait pas signifier pour autant l'échec de l'élève dans ses entreprises. Il pourrait présenter, si l'on se place du point de vue de notre expérience personnelle de la création, un contexte où on pourrait voir davantage de difficultés à mener à terme un projet.

#### 4.4.2 Se reconnaître comme artiste

L'engagement d'un élève dépend aussi de son sentiment d'appartenir au milieu ou, du moins, à son désir d'en faire partie, l'auto-désignation comme artiste étant considéré comme la première manifestation de l'engagement pour Routhier (2002).

L'influence de l'enseignant dans l'auto-désignation en tant qu'artiste de ses élèves se manifesterait, selon nous, à plusieurs niveaux. D'une part, en tant que personne assurant le lien entre le monde des arts et le monde scolaire, l'enseignant peut déjà, par sa seule façon d'agir en tant qu'artiste lui-même permettre une identification de l'élève à la place de l'artiste dans la société.

Pour le jeune élève en art, cette identification est parfois difficile. Nous remarquons, lors des entrevues, que se donner le titre d'artiste met souvent mal à l'aise comme si on usurpait une identité à laquelle on n'avait pas encore droit. Pour la plupart des gens, l'appellation « artiste » est chargée d'un mythe auquel ne peuvent appartenir que des êtres exceptionnels dont le travail arrive à maturité. Aussi, s'auto-désigner comme artiste à 18 ans demande un certain culot! Des phrases du genre : « On n'est pas des artistes, on est à la maternelle des artistes! » « Un artiste en devenir » « Je ne pense pas que j'ai besoin de me considérer comme une artiste » montrent bien l'objectivité des jeunes interrogés concernant leur travail de création et la conscience du chemin qui leur reste à faire. Se questionner à savoir si le travail que

l'on fait est suffisamment riche pour mériter l'appellation d'artiste est compréhensible. Bien souvent l'appréciation de son travail reste difficile à faire du point de vue du créateur, même chez les artistes expérimentés, et demande une évaluation extérieure.

Du reste, on ne demande pas aux élèves du collégial, à cette étape-ci de leur développement d'avoir une démarche comparable à celle d'un artiste professionnel. Heureusement d'ailleurs, puisque l'exploration nécessaire à la découverte d'un style et d'une démarche serait compromise. Il ne s'agit donc pas ici que l'élève s'affirme fermement comme artiste mais bien de lui permettre d'évaluer s'il y a concordance entre les valeurs et le mode de vie associés au rôle de l'artiste et ses propres valeurs. Il s'agit bien plus ici, à notre avis, de permettre une projection dans le temps de même qu'une évaluation de son positionnement idéologique.

En conséquence, c'est en agissant à titre de « représentant incarné » des valeurs du monde de l'art visuel que l'apport de l'enseignant est, selon notre point de vue, le plus remarquable, ici. Il fait la démonstration, par son exemple personnel, des attitudes souhaitables à posséder comme artiste. En tant que personne crédible du milieu des arts, il donne confiance et inspire ses élèves en transmettant son enthousiasme pour la création. À cet effet, il ne faudrait pas sous-estimer l'importance du rôle de l'enseignant dans la construction des repères affectifs de l'élève. À titre d'exemple, rappelons-nous l'enseignant interrogé qui nous parle d'un professeur « marquant » comme quelqu'un qui avait fait visiter son atelier. Que ce détail ait marqué monsieur Gauthier est révélateur à nos yeux. En s'impliquant personnellement, cet enseignant avait probablement dépassé la portée de ses paroles et enseignements. Même si l'impact des valeurs, actions et paroles d'un enseignant jugé significatif est difficilement quantifiable, nous sommes conscients que l'accumulation de modèles signifiants jouent un rôle subtil mais non moins décisif dans l'identification au monde des arts de l'élève.

D'autre part, l'enseignant ne peut ni ne doit être la seule référence de l'élève. Au contraire, le milieu scolaire doit encourager la confrontation des idées, des valeurs et des façons de faire divergentes et ainsi mettre en place un terrain fertile à la création. Comme nous l'avons constaté lors de l'entrevue de l'enseignant, une part importante de son appui à l'engagement prend alors forme dans le fait d'éveiller l'intérêt de ses élèves aux multiples démarches de création et ceci par des visites ou des discussions afin de les familiariser aux valeurs artistiques et au mode de fonctionnement du milieu. De cette façon il met en place les conditions permettant à l'élève de prendre connaissance du milieu de l'art et contribue par le fait même à construire chez lui un « cadre de référence idéologique » auquel il choisira de s'identifier ou non. L'enseignant participe ainsi à nourrir l'engagement de ses élèves sur le plan affectif.

#### 4.4.3 Se mobiliser

Routhier (2002) considère la capacité de mobilisation de ses ressources pour un artiste comme une autre manifestation de son engagement. Nous pouvons y associer le niveau d'engagement comportemental qui est établi par les actions concrètes et le niveau d'engagement cognitif qui est défini comme la capacité à faire des choix et à réfléchir.

Par « ressources » nous entendons, entre autres, la mise en place des conditions de vie favorables à la création, ce qui est sans contredit un signe tangible de l'intérêt de l'artiste à développer une démarche. Même si l'élève ne dispose pas souvent des mêmes ressources que l'adulte, son encadrement scolaire lui permet déjà de disposer d'un espace de travail et d'outils. Il peut également obtenir de l'aide de ses professeurs, agissant comme premiers contacts. La structure scolaire soutient ainsi la mobilisation des « ressources externes » de l'élève en fournissant d'emblée des ressources physiques et des connaissances techniques et organisationnelles. Ainsi,

l'élève assisté de ses enseignants pourra apprendre, par exemple, à gérer de façon plus efficace son temps en respectant un échéancier. Il sera encadré afin de trouver les ressources matérielles et les connaissances qui lui font défaut afin de compléter son projet.

L'enseignant appuie également le développement des « ressources internes » de l'élève, c'est-à-dire ses capacités personnelles à nourrir son espace intérieur, sa sensibilité et sa conscience du monde, matériaux de sa création. L'influence de l'enseignant à ce sujet est subtile mais constante tout au long du processus de création.

Afin d'examiner plus précisément l'apport de l'enseignant dans la mobilisation des ressources de ses élèves, nous choisissons de regarder comment il se présente tout au long des trois phases du processus de création.

#### 4.4.3.1 *En phase d'ouverture*

En phase d'ouverture, le principal défi de l'élève est d'accueillir les impressions et idées qui serviront de matériel à explorer éventuellement en phase d'action productive. L'engagement de l'élève se présente sous la forme d'une certaine réceptivité de même qu'une attitude d'ouverture à l'exploration.

D'entrée de jeu, un des choix de l'enseignant est d'imposer une structure plus ou moins souple à l'élève. L'enseignant choisira, par exemple de proposer ou non des thématiques à explorer en début de projet à ses élèves. Comme nous l'avons vu lors des entrevues, il est difficile de plaire à tout le monde à ce sujet puisque chez certains élèves, des paramètres de travail sont appréciés, tandis que pour d'autres, ils sont contraignants. Nous retiendrons le point de vue exprimé par Gingras-Audet (1979) qui insiste sur le fait d'offrir des choix à l'étudiant afin que celui-ci puisse s'approprier le sujet en question. Il s'agirait donc d'imposer certaines restrictions

thématiques ou formelles tout en allouant une marge de manœuvre à l'intérieur des paramètres imposés afin que l'étudiant ait la possibilité de s'engager de façon significative dans le projet qu'il ressent alors comme le sien et qui a du sens pour lui.

Gingras-Audet (*Ibid.*) nous prévient de la difficulté des jeunes adultes à se rapprocher de ce qui compte vraiment pour eux et de la nécessité alors de prévoir suffisamment de temps d'exploration afin d'éviter les choix trop rapides et les réponses stéréotypées. À ce sujet, l'enseignant que nous avons interrogé, réserve des temps de discussion en classe où chacun peut réagir aux travaux antérieurs des autres. Ceci permet justement à l'élève d'accéder à de nouvelles interprétations de son travail et contribue ainsi à augmenter son attitude d'ouverture envers celui-ci. Il apprend, par la même occasion, à se confronter à l'opinion des autres et à relativiser l'importance de celle-ci. Ces échanges, mis en place en début de projet par l'enseignant, permettent à ses élèves d'enrichir le contenu de leurs impressions de départ.

Il semble d'ailleurs que ses élèves savent bien comment trouver des idées. Appuyés par leur professeur, ils ont acquis l'habileté à chercher. L'enseignant les invite, par exemple, à prendre des notes, à consigner leurs impressions dans des carnets. Il contribue ainsi à développer leur conscience et leur sensibilité à leur environnement, d'une part, et à prendre conscience aussi, d'autre part, de leur processus de création personnel.

À cette étape-ci de leur création, les élèves interrogées nous ont parlé de l'importance de sentir leurs idées bien accueillies par leur professeur afin qu'elles se sentent libres de les développer. Notre expérience en enseignement nous fait comprendre qu'il n'est pas toujours facile d'aider un élève à progresser à travers sa compréhension sans imposer, involontairement, notre point de vue, nos idées. L'enseignant interrogé témoigne d'ailleurs du besoin de soutenir ses élèves qui présentent du mal à débiter un projet en leur proposant des « pistes ». Ce soutien

nécessite certainement une certaine subtilité dans l'intervention afin d'épauler les élèves en difficultés, sans s'imposer dans leur création. M. Gauthier nous dit d'ailleurs déceler chez ses élèves une grande insécurité à s'affirmer malgré une envie importante de le faire. Gingras-Audet (1979) expose bien cette ambiguïté entre le désir d'indépendance et le besoin d'être soutenus et guidés des élèves. Il importe ainsi de se rappeler que le rôle de l'enseignant est d'aider à faire avancer une idée personnelle de l'élève en encourageant l'exploration en début de projet de différentes possibilités. Gingras-Audet (*Ibid.*) insiste d'ailleurs sur la nécessité, en tant que pédagogue, de posséder une attitude d'ouverture face aux choix des élèves. L'attitude d'ouverture de l'enseignant se combine alors à une attitude d'exigence qui pousse l'élève à aller plus loin dans sa recherche et le soutient dans son engagement.

Les élèves interrogés nous ont ainsi parlé de leur besoin d'être encadrés dans leur démarche de création. L'encadrement offert par l'enseignant interrogé pendant la phase d'ouverture se présente sous la forme de discussions et d'exercices du type « brassage d'idées ». D'autre part, bien que les élèves révèlent avoir fait cet exercice, ils n'y reconnaissent pas là une méthode de travail et soutiennent ne pas avoir de connaissances sur les processus de création. Nous réalisons alors que pour eux, cet exercice n'est peut-être pas une méthode de travail.

Il semble bien que les élèves ne soient pas conscients des étapes du processus de création qu'ils franchissent. En regard de cette constatation, nous rappelons le point de vue de Deschamps (2002) qui juge qu'il est du ressort de l'enseignant d'informer et d'éclairer l'apprenant sur son parcours afin de lui permettre des prises de conscience sur sa démarche. Nous croyons ainsi qu'une discussion de groupe avec les élèves sur les processus de création pourrait avoir des conséquences positives.

La compréhension des mécanismes de création chez les artistes en formation est à nos yeux une étape essentielle de leur engagement. Nous voyons deux avantages



à en discuter en groupe sans toutefois forcer tout le monde à s'exprimer. Le premier serait de permettre aux élèves de comparer leurs méthodes de travail et leurs difficultés, pour ainsi leur faire prendre conscience de la similitude avec laquelle ils vivent les différentes étapes de la création. Ceci pourrait avoir pour conséquence de dédramatiser les moments difficiles, de même que, de façon plus générale, démontrer que l'on accorde de l'importance à la démarche de création. Le second avantage, selon nous, serait d'accorder l'occasion aux plus timides ou intravertis de profiter d'une discussion indirectement, comme spectateur, sans se sentir coincé, sans ressentir de pression à parler de soi. Il ne faut pas oublier qu'il existe des élèves qui ne demanderont jamais d'aide à leurs enseignants, qui sont plus effacés et même intimidés lorsque vient le moment de discuter avec un adulte en position d'autorité. Ils ne sauront peut-être pas identifier ou verbaliser ce qu'ils ressentent. Ces élèves ont aussi besoin de notre appui.

#### 4.4.3.2 *En phase d'action productive*

En phase d'action productive, le projet de création se concrétise. L'élève fait des choix conceptuels, formels et techniques et développe une idée de projet. Son engagement se présente, entre autres, sous la forme d'une aptitude à se centrer et à supporter les tensions et les moments de doute. En se référant à ce que nous avons recueillis lors des entrevues, nous faisons ressortir les conditions d'apprentissage mises en place par l'enseignant afin de soutenir l'engagement des élèves durant cette phase. Nous choisissons de réunir sous deux idées principales ces conditions, la première concernant la compréhension de l'élève de ses mécanismes de création et la deuxième la confiance de l'élève en ses capacités.

#### Comprendre ce qui se passe

Tout comme en phase d'ouverture, nous considérons essentiel pour l'élève de prendre conscience des mécanismes en jeu pendant la phase d'action productive.

Devenir conscient de ces mécanismes voudrait dire, par exemple, reconnaître que des moments difficiles ou ennuyeux font aussi partie de la création et qu'il est prévisible d'en vivre à l'occasion. Mais être conscient c'est aussi, selon nous, se donner des structures de travail à la lumière de la compréhension de cette démarche afin de franchir avec succès les différentes phases qui y sont inhérentes. L'enseignant qui soutient l'engagement de ses élèves offre à ceux-ci des connaissances et de l'encadrement au niveau de leur méthode de recherche en création.

Pour l'enseignant interrogé, les difficultés conceptuelles et organisationnelles sont importantes chez ses élèves. Il nous parle, entre autres, du défi de présenter de la cohésion entre les matières et le contenu, du manque de focalisation, des choix hâtifs. Ces problèmes rencontrés, nous les attribuons en partie à une connaissance rudimentaire des méthodes de recherche en création. Ne pas bien comprendre comment s'y prendre pour faire évoluer une idée de départ, de même que de ne pas saisir l'importance de le faire, peut certainement conduire à une faiblesse sur le plan conceptuel, à titre d'exemple. L'enseignant admet que les élèves possèdent des lacunes en ce domaine et qu'il est important de les sensibiliser à cet effet. Il compte donc sur les échanges individuels afin d'orienter ses élèves vers un travail plus réfléchi. Il compte aussi sur leur présence aux cours afin de s'assurer de leur implication.

Les élèves interrogés, quant à eux, semblent nous dire présenter des difficultés au niveau de la mise en action, comme s'ils ne savaient pas par où commencer. Ils subissent des moments de blocages où la pression qu'ils s'infligent les paralyse. Nous maintenons encore que de savoir qu'il existe dans le processus de création ces moments difficiles permettrait à l'élève de voir venir les choses et ainsi en être moins bouleversé. Par ailleurs, lorsque le blocage survient, Deschamps (2002) propose d'offrir alors un moment de recul à l'élève, oralement ou par écrit, afin de lui permettre « d'avoir prise sur son vécu » (p. 66) et de transformer l'expérience de «

chaos » en une expérience de conscience de soi (*Ibid.*). Il devient essentiel dans ce cas d'accorder un temps de réflexion et de susciter des échanges entre pairs durant le temps de classe.

Nous sommes d'avis, du reste, qu'il existe des moyens pédagogiques simples d'accompagner les élèves du collégial afin de leur faire vivre moins d'anxiété. Par exemple, le fait d'échelonner le travail de telle manière à ce que plusieurs travaux constituent des étapes vers un projet final peut obliger les élèves à travailler de manière régulière en même temps que de permettre de les assister dans leur compréhension des étapes à franchir. Aussi, comme Gingras-Audet (1979) nous le rappelle, il faut prévoir une baisse de motivation vers la mi-session. Nous croyons alors qu'il pourrait être intéressant d'offrir à ce moment des activités de relance ou des projets courts, par exemple, à faire en classe.

L'enseignant interrogé nous a confié penser que les élèves du collégial sont trop jeunes pour être pleinement autonomes. « Ils ont encore besoin de soutien », nous dit-il. Contrairement à ce qu'en pense l'enseignant, l'engagement à notre avis ne se mesure pas en termes d'autonomie pour les collégiens. Il se mesure en termes de persévérance qui fait en sorte que l'élève arrive à conjuguer ses préoccupations artistiques avec les contraintes imposées et à leur donner forme en dépit des embûches rencontrées. Avoir besoin de soutien n'est pas incompatible avec l'idée d'engagement. Au contraire, le fait de reconnaître ce besoin pour un élève dénote une façon très engagée de produire un travail; savoir chercher de l'aide est une qualité chez le chercheur qui témoigne de son implication active dans un projet.

### Avoir confiance

Dans la phase d'action productive, la confiance en soi se présente sous la forme d'une conviction en ses capacités à traverser les difficultés rencontrées. La confiance en soi, qui consiste en une certitude existentielle en sa valeur personnelle et

des choses que l'on fait, est considérée par Erikson (1979) comme le fondement de l'identité. La confiance en soi serait ainsi le moteur de nos actions et, selon Mucchielli (1981), le fondement de la force motivationnelle, parce qu'elle imprime chez l'individu la certitude de pouvoir réussir ou non dans ses actions : « Si l'on doit définir la motivation, on peut dire que l'estime de soi en est la composante principale » (*Ibid.*, p. 80). La relation de confiance qui s'établit entre l'enseignant et ses élèves influence leur estime personnelle et a, conséquemment, une incidence sur leur niveau d'engagement. Dans cette relation se situe peut-être l'essentiel des conditions propices à l'engagement.

Si la confiance en soi est d'ailleurs si importante en création, à notre avis, c'est qu'elle implique aussi potentiellement une plus grande qualité du travail de création. Parce qu'avoir confiance en soi c'est aussi, dans le contexte d'une classe de création, être capable de se rapprocher de ce qui compte pour soi. C'est avoir confiance en notre sensibilité, être à l'écoute de ce qui nous distingue comme artiste et ainsi sortir des stéréotypes. C'est oser aller explorer autre chose.

Bien que la nécessité les réunisse au départ, la relation de confiance entre un enseignant et ses élèves n'est pas différente des autres relations humaines en ce sens qu'elle se construit petit à petit et ne peut être brusquée. Il existe toutefois, à notre avis, des stratégies pédagogiques qui participent à créer un climat de confiance afin de soutenir la confiance en soi des élèves. Nous connaissons déjà, en tant que pédagogue, l'importance d'être présent et de valoriser les efforts de nos élèves. D'ailleurs, ceux-ci nous l'ont bien exprimé lors des entrevues : Valérie nous a dit que de se sentir valorisée par ses enseignants l'aidait à « aller plus loin »; Marie apprécie qu'un enseignant puisse être attentif et disponible. Même l'enseignant interrogé se rappelle d'un professeur aimé en ces termes : « Il m'a donné confiance et a su nous communiquer sa joie de produire » (Ent.1, p. 6). Cette « confiance tranquille », pour reprendre la terminologie de Gingras-Audet, que nous manifestons à l'égard d'un

élève a certainement un impact sur l'engagement de celui-ci. L'effet Pygmalion<sup>5</sup> de nos jugements est, en effet, un phénomène connu en éducation.

Dans la réalité d'une classe, par contre, il faut composer avec des jeunes qui s'isolent parfois lorsqu'ils sont en difficulté et qui manifestent un besoin d'autonomie en même temps qu'un besoin d'encadrement. Aussi, à la lumière des propos recueillis, ils semblent être sensibles aux commentaires négatifs des enseignants ce qui a pour conséquence de miner leur confiance déjà fragile. Nous pensons ainsi qu'il faut faire preuve de beaucoup d'écoute et de subtilité dans notre rapport aux jeunes auxquels nous enseignons. Peut-être faudrait-il alors être particulièrement sensible au climat de la classe qui, on le souhaite, permette aux jeunes de se sentir à l'aise de prendre des risques, d'explorer des nouvelles choses. Aussi faudrait-il peut-être éviter de tout évaluer, de permettre éventuellement des reprises de travaux. Il pourrait s'agir aussi de mettre en place certaines situations où de petites réussites sont pratiquement assurées, par exemple lors d'un exercice en classe. Gosselin (2000) nous mentionnait l'importance des pairs dans l'engagement des élèves. On pourrait alors penser à proposer des exercices qui leur permettraient, en début de session, de se connaître. Ou bien des critiques constructives en petits groupes qui feraient en sorte que des liens se forment et que se développe la confiance en soi des jeunes. Enfin, la possibilité de transmettre son expérience en tant qu'artiste est appréciée des élèves interrogés. D'ailleurs l'enseignant nous dit lui-même : « Si je transmets le bonheur de créer je pense que c'est ça qui va faire qu'ils vont l'avoir » (Gauthier, Ent.1, p. 8

---

<sup>5</sup> L'effet Pygmalion (parfois nommé effet Rosenthal) est une expression employée en pédagogie, qui signifie effectuer des hypothèses ou avoir des préjugés sur le devenir scolaire d'un élève, et les voir effectivement se réaliser. (Wikipédia France, 2007)

#### 4.4.3.3 *En phase de séparation*

En phase de séparation, l'élève prend du recul face à son travail, l'évalue et réfléchit sur le sens qui s'en dégage. Il entrevoit de nouveaux projets. Son engagement prend alors la forme d'un délaissement des choses sécurisantes afin de se projeter vers de nouveaux défis.

Afin de permettre à ses élèves de franchir toutes les étapes du processus de création, nous sommes d'avis, comme Gingras-Audet (1979), que l'enseignant doit insister pour que ses élèves présentent un travail complété, que ce soit sous la forme d'une présentation en classe ou d'une exposition en milieu scolaire. Dans cette obligation de présenter, cette auteure considère qu'on permet ainsi de faire vivre une expérience qui offre l'occasion d'accroître la maturité des élèves. Comme le signale à ce sujet l'enseignant interrogé : « Un artiste c'est complet, ça produit et ça présente » (Ent. p. 7).

D'après ce que l'on a pu recueillir lors des entrevues, présenter un travail n'est pas toujours facile pour les élèves. Ceux-ci craignent les jugements des autres et vivent cette expérience de manière stressante. Nous ne pouvons, en tant qu'enseignant, leur éviter de vivre toute anxiété, elle fait partie de la création et doit être apprivoisée. Par contre, nous considérons aussi qu'il faille éviter que le stress ne se transforme en désarroi venant paralyser les efforts des élèves. Aussi, nous croyons que l'enseignant pourrait exercer ses élèves à faire de petites présentations assez régulièrement, par exemple, de l'avancement du projet. Ainsi, ils seraient contraints de préparer quelque chose, on éviterait par la même occasion qu'ils travaillent à la dernière minute, tout en insistant de manière implicite sur la démarche de création. Nous croyons aussi que cela aurait pour conséquence de désensibiliser les élèves à la présentation orale, les préparant du coup à des présentations de fin de projet moins intimidantes.

Bien que la présentation du projet soit nécessaire, Gingras-Audet (1979) nous conseille de relativiser l'importance du résultat final. Il faudrait éviter, selon elle, de placer dans le résultat final l'absolu de leur création. Nous considérons que les présentations en cours de travail de même que les notes prises dans des carnets pourraient faire l'objet d'une évaluation. Ainsi remise dans son contexte de création, l'œuvre d'art créée par l'élève constituerait un aspect seulement de son travail, l'importance étant accordée aussi à la progression d'une démarche et d'une réflexion conceptuelle.

C'est ainsi que se termine le dernier chapitre de ce mémoire. Celui-ci comprend l'analyse descriptive et la discussion des résultats. Suivra maintenant la conclusion relevant les principaux résultats de la recherche.

## CONCLUSION

Au départ de cette recherche il y avait une exigence à vouloir se représenter les mécanismes de création. Cette exigence était poussée par la nécessité d'expliquer quotidiennement, en milieu muséal, le sens des œuvres d'art. Ainsi confrontés, nous en sommes venus à nous interroger sur la nature de l'acte créateur.

Notre travail de création personnel ainsi que nos réflexions pédagogiques ont dirigés notre attention vers la dimension humaine de la création, celle du créateur impliqué dans l'acte de créer. Comme pédagogue nous voulions avant tout être en mesure d'aider des individus à franchir avec succès les étapes de leur processus de création. Nous avons alors choisis de lancer nos recherches sur la voie de l'engagement personnel du créateur.

L'objectif général de la recherche était ainsi de comprendre le phénomène d'engagement et de le situer dans le processus de création. La nature de notre travail consistait, en premier lieu, à dégager certaines théories de l'engagement en tenant compte des points de vue utilisés dans plusieurs champs de recherche. Nous avons ainsi compris, à la lumière des ouvrages théoriques consultés, que bien que l'engagement soit décrit de maintes façons, d'abord comme valeur, puis comme acte de décision, phénomène et enfin comme expérience il reste toujours défini de façon multidimensionnelle. C'est-à-dire comme une réalité qui implique l'intervention de multiples niveaux de fonctionnement de l'être.

Cette réalité complexe nous avons alors pris la décision de l'aborder sous l'angle de la pratique de l'enseignant. Nous avons donc cherché à situer les moments charnières où l'enseignant pouvait agir comme support ou catalyseur à l'engagement de ses élèves. En nous appuyant sur les recherches en psychologie de Routhier



(2002), qui s'est avérée une référence indispensable, nous avons pu relever les indices d'engagement à la création artistique. Ces indices nous ont servis de point de départ pour développer notre analyse en établissant des « conditions propices » à l'engagement des élèves, conditions dans lesquelles l'apport de l'enseignant peut être déterminant. C'est cet apport de l'enseignant que nous cherchions à discerner, conformément à la notre question spécifique de recherche.

Les élèves choisis pour notre étude sont les cégépiens inscrits en création en fin de programme. Cette clientèle nous semblait être la plus appropriée à notre recherche puisque ces jeunes présentent un engagement initial par leur choix d'inscription au programme d'arts plastiques. Cette circonstance nous apparaissait primordiale puisque l'engagement, nous l'avons vu, ne peut être soutenu que chez des gens qui ont d'ores et déjà manifesté un désir d'inclure cette valeur dans leur vie. Nous avons alors procédé aux entrevues de ces jeunes et de leur enseignant.

Les études de cas que nous avons menées nous ont permis de découvrir qu'un bon nombre de facteurs déterminants pour l'engagement des élèves étaient influencés par l'attitude même de l'enseignant en tant qu'individu créateur. En effet, nous avons pris conscience, au travers de cette recherche, de l'importance de la rencontre humaine dans l'engagement des élèves.

Bien sur, nous n'étions pas sans savoir que l'enseignement est une profession où le rapport aux autres prend une importance capitale. Ce que nous n'avions pas encore réalisé, par contre, c'est l'influence décisive que cette relation peut avoir sur l'implication personnelle d'un élève à un projet de création. Au terme de cette recherche, il nous apparaît maintenant que l'essentiel de notre impact sur l'engagement de nos élèves se fonde sur la relation de confiance et d'estime que l'on développe avec eux. Dans l'étude des motivations humaines, Mucchielli (1981) est

d'ailleurs d'avis que l'engagement est une conduite qui tire essentiellement sa force de facteurs affectifs.

Les conditions propices à l'engagement de l'élève que nous avons relevé tiennent compte de l'importance de ces facteurs. Nous choisissons de dégager pour nos lecteurs, trois conditions propices à l'engagement sur lesquelles l'enseignant peut avoir une incidence, soit : un climat de confiance, une compréhension de la démarche de création et la possibilité de s'identifier en tant qu'artiste.

Nos résultats de recherche montrent que le sentiment de confiance est une des conditions primordiales à l'engagement de l'élève. Nous croyons que de se sentir à l'aise d'expérimenter et de se savoir accueilli dans ses efforts de création est déterminant pour l'engagement de l'élève à son projet. Ceci est d'autant plus important qu'au niveau collégial, la confiance en soi des élèves envers leur création est encore très fragile, tels que nous l'avons remarqué lors des entrevues. Conséquemment, l'influence d'une personne estimée qui investit sa confiance dans son projet est cruciale. Le climat de confiance, d'ouverture et d'encadrement instauré en classe pourrait faire en sorte que l'élève traverse avec succès toutes les étapes du processus de création.

Être en mesure de comprendre ce qui se passe en soi pendant le processus de création et devenir habile à reconnaître certains éléments de sa démarche, constitue une autre condition essentielle à l'engagement de l'élève. L'enseignant peut ainsi mettre en place un espace pour des discussions qui favoriseront des prises de conscience afin d'outiller les jeunes créateurs dans l'appréciation de leur démarche. En effet, être capable de concevoir l'exigence d'une démarche de création et ses méthodes de recherche pourrait avoir pour conséquence de favoriser un plus important engagement personnel. Cela pourrait aussi permettre à l'artiste inexpérimenté d'être sujet à moins de désarroi devant les difficultés rencontrées.

Finalement, la troisième condition favorisant l'engagement pour laquelle l'enseignant à une réelle influence se situe dans le fait de se reconnaître comme artiste. Nous croyons, en effet, que l'enseignant peut jouer un rôle déterminant dans l'identification des artistes en formation au monde des arts en général et à la place de l'artiste dans la société en particulier. Son exemple personnel et les occasions qu'il fournira à ses élèves d'apprécier les artistes de son époque permettront à ceux-ci de se construire des références ainsi qu'évaluer leur positionnement idéologique.

Cette recherche aura contribué à former chez nous une compréhension plus sensible de la démarche de création. Elle nous aura permis de prendre un temps de réflexion afin de concevoir le phénomène complexe de l'engagement et de situer la contribution de l'enseignant dans le soutien de l'engagement de ses élèves. Nous souhaitons que cette recherche puisse offrir quelques pistes de réflexion utiles aux enseignants désireux d'accompagner des élèves dans les périples du processus de création.

## BIBLIOGRAPHIE

- Anderson, T. (2004). Why and how we make art, with implications for art education. *Art Education*, Vol.105 (no. 5). Mai/ 2004.
- Anzieu, D. (1981). *Le corps de l'œuvre*. Paris : Gallimard.
- Courval, S. (1994). *Stratégies pour palier le blocage dans une démarche d'arts plastiques ou Comment traverser la peur de créer*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York: Basic Books.
- Deschamps, C. (2002). *Le chaos créateur*. Montréal : Guérin.
- Dufrenne, M. (1981). *L'inventaire des a priori, recherche de l'originnaire*. Paris : C. Bourgeois.
- Ehrenzweig, A. (1974). *L'ordre caché de l'art*. Paris : Gallimard.
- Gauthier, C. (2002). *Réfléchir l'art et se réfléchir dans l'art, création d'ateliers destinés à l'enseignement des arts plastiques au collégial*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi.
- Gosselin, P. (2000). Repères pour un enseignement de l'art compris comme une voie d'engagement du sujet. Dans Verdier, J.-E. sous la dir. *Là où ça est doit advenir le je: Actes du colloque L'art pour quoi faire? Pourquoi faire de l'art*. (p. 96-103). Montréal : Bibliothèque nationale du Québec.
- Gosselin, P., Potvin, G., Gingras, J.-M. et S. Murphy. (1998). Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistiques. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV (3), 647-666.
- Gosselin, P. (1993). *Un modèle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire*. Montréal : Les publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

- Gouvernement du Québec. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. Deuxième cycle*. Québec : Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. Premier cycle*. Québec : Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (1999). *Programme d'études pré universitaires*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (1981). *Programme d'études Arts*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Guillaumin, J. (1998). *Le Moi sublimé*. Paris : Éditions Dunod.
- Karsenti, T. Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Montréal : Éditions du CRP.
- Ladrière, J. (2000) Dans *Encyclopedia Universalis*, (2000). France. <<<http://www.universalis.fr>>>. Consulté le 01-04-1<sup>er</sup> avril 2003.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2e éd.). Montréal : Guérin
- Mucchielli, A. (1981). *Les motivations*. Paris : Presses universitaires de France.
- Mucchielli, A. (2002). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : Armand Colin.
- Mucchielli, A. (2002) *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (2e éd.). Paris: Armand Colin.
- Passeron, R. (1989). *Pour une philosophie de la création. Esthétique*, n° 49,. Paris: Klincksieck., 251 pages.
- Richard, M., Lemerise, S. (1998). *Les arts plastiques à l'École*. Montréal : Éditions Logiques.

- Robert, P. (2000). *Le nouveau petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Le Robert
- Routhier, C. (2002). *Conceptualisation de l'engagement à la création artistique, examen des propriétés psychométriques de son instrument de mesure*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Ruel, D. (1997). *De la création comme une fuite: paradoxes du processus de création*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.
- Saint-Martin, F. (2002). « Petit essai sur le sens du sens ». *Dans Histoire de sens*. Catalogue d'exposition, Éditions Le Sabord.
- Thibaut, A. (2000). Il n'y a pas d'enseignement sans engagement du sujet. *Dans* Verdier, J.-É. sous la dir. *Là où ça est doit advenir le je: Actes du colloque L'art pour quoi faire? Pourquoi faire de l'art* (p. 96-103). Montréal : Bibliothèque nationale du Québec.