

MCours.com

CHAPITRE I

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

CHAPITRE I

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

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

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

1.1 L'ouverture aux perceptions¹

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

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

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

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

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

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

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

1.2 Le regard sur l'éducation artistique

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

1.2.1 Les intérêts personnels

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

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

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

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

1.2.2 Les essais de changement en éducation

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

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

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

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

1.2.3 Le nouveau programme

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3 L'ancrage des mots clefs

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

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

1.3.1 La création

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

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

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

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

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

1.3.2 Le processus

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

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

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

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

1.3.3 La connaissance

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

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

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

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

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

1.3.4 La dynamique

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

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

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

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

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

Cette recherche prend ses assises théoriques particulièrement sur les travaux de ce chercheur. Le modèle de la dynamique de création a été utilisé comme pierre angulaire dans la structuration de chaque programme des disciplines artistiques. Elle est au cœur de l'enseignement du domaine des arts. Je m'oblige, soucieuse de respecter l'esprit de l'approche phénoménologique², à limiter mes recherches théoriques. J'accorde ainsi plus d'espace à l'expérimentation du phénomène afin d'en saisir toute la réalité.

1.4 La dynamique de création

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

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

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

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

1.4.1 La phase d'ouverture

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

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

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

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

1.4.2 La phase d'action productive

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

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

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

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

1.4.3 La phase de séparation

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

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

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

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

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

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

1.5 Les interrogations

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

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

1.5.1 Les autres démarches cognitives

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.5.2 La question principale

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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