

MCours.com

CHAPITRE 4

LE RÉCIT DE L'EXPÉRIMENTATION DU PHÉNOMÈNE À L'ÉTUDE :
LA VISION SENSIBLE DU CHERCHEUR

CHAPITRE 4

LE RÉCIT DE L'EXPÉRIMENTATION DU PHÉNOMÈNE À L'ÉTUDE : LA VISION SENSIBLE DU CHERCHEUR

D'emblée, il importe de préciser que ce chapitre est rédigé en adoptant un point de vue particulier : celui basé sur les perceptions du chercheur. Ainsi, c'est avec cette sensibilité particulière que se fait le récit de l'expérience. De plus, il constitue un complément au chapitre précédent, car il tient compte de la « subjectivité réciproque », un aspect de l'approche phénoménologique (Deschamps, 1993 p. 33).

Ce chapitre porte en premier lieu, sur le compte-rendu des approches faites pour actualiser le phénomène à l'étude. Je décris le contexte relationnel de l'expérimentation, lequel permet de constater l'accueil fait par les participants à l'expérience proposée. Je me suis questionnée sur leurs attitudes et leur compréhension quant aux étapes du processus de création. Ce premier point tient compte, par la suite, des contraintes reliées à l'application de la dynamique de création.

En second lieu, je regarde les données recueillies, en corrélation avec la réalité vécue dans le réseau scolaire et la visibilité du phénomène à l'étude. Le point suivant permet de faire ressortir les principales recommandations permettant de poursuivre l'avancée. Je termine par un tableau qui met en lumière les attitudes propices au transfert de la dynamique de création, comme mode de connaissance, dans l'apprentissage des disciplines du curriculum scolaire.

4.1 Les approches du phénomène à l'étude

Une prémisse importante au départ de ma réflexion était de prendre position quant aux attitudes à respecter pour la réussite de cette recherche. Pour les participants l'expérimentation de la dynamique de création s'est présentée comme une aventure avec soi, aussi comme une aventure de partage. Il m'est apparu nécessaire que chaque individu qui s'y engage prenne conscience et accepte les risques de cette aventure.

Selon moi, l'attitude fondamentale doit en être une d'honnêteté : exprimer clairement les visées de l'expérience, présenter le parcours, écouter les interrogations et y répondre. Une autre,

tout aussi importante : respecter profondément les êtres qui acceptent de partager généreusement leur histoire de vie, et ainsi enrichir ma réflexion. Il demeure aussi essentiel d'assurer l'intégrité de mes propos et d'être attentive aux émergences issues de l'expérience.

4.1.1 Le contexte relationnel de l'expérimentation

Il s'agit ici de ma perception du contexte d'application. Elle veut rendre compte des relations établies entre les participants et moi-même. Je garde précieusement en mémoire l'accueil du milieu et de l'ensemble du personnel. Ce n'est pas toujours facile d'accepter que quelqu'un de l'extérieur vienne sur notre terrain. La confiance des participants, lors des rencontres individuelles, leur capacité à s'ouvrir à la présence du phénomène à l'étude dans leur vie passée et actuelle se sont manifestées rapidement.

Pour plusieurs au début des rencontres, la croyance dans leurs possibilités de créer était absente. Le plaisir de retrouver les moments de création, bien enfouis dans leurs souvenirs, a ouvert des portes et a permis une exploration plus grande. J'ai partagé ces moments de plaisir et ressenti le regain de vie qu'ils provoquaient chez l'un comme chez l'autre.

La deuxième rencontre fut un bonheur en soi : tous étaient comme remplis d'évocations, survenues dans l'espace de temps obligé entre nos rencontres. Ils ont réalisé que la création avait été ou était toujours présente dans leur histoire de vie. Car bien que la création ait été réservée traditionnellement au domaine des arts, les étapes du processus de création pouvaient se reconnaître dans d'autres champs d'expérience. Ils me confiaient alors toute l'importance qu'ils accordaient à la création, aux souvenirs de bien-être qu'ils gardaient de ces moments, à la force des sentiments de confiance et de fierté qu'ils en avaient retirée.

Ils exprimaient, ce que j'ai perçu comme de la déception devant la perte d'une sorte de paradis perdu. Considérant les obligations de leur quotidien, ils me disaient douter de pouvoir retrouver ce bien être dans leur travail. Ces deux rencontres individuelles éveillaient tout de même leur désir d'aller voir de plus près, de vérifier comment ils s'engageraient dans un processus de création. En faire l'expérience permettait d'actualiser leurs souvenirs du phénomène et d'en approfondir la compréhension.

La journée ciblée pour l'expérimentation a été bien adaptée à leurs besoins. Ils se sont sentis respectés comme individus. C'est ce qu'ils ont affirmé lors du retour réflexif. Leur travail d'enseignant était passé en arrière-plan. Les conditions pour une expérimentation significative ont été réunies. Ils étaient réceptifs, même si une certaine appréhension devant l'inconnu en insécurisait quelques uns. J'ai à nouveau apprécié leur disponibilité. Accepter de laisser remonter des souvenirs sensibles de leur mémoire, tenter ensuite d'en tirer une image, oser le faire malgré le jugement possible des autres et leurs insécurités personnelles, voilà des défis relevés par chacun des participants.

L'expérimentation utilisait la technique de l'aquarelle. Lors de l'action productive, une effervescence palpable, un abandon de tous au plaisir de découvrir les possibilités de la technique choisie, contribuaient à créer un lieu spécial, je dirais comme protégé. L'élan, l'impulsion des uns se propageait aux autres. Il était possible d'observer une attention soutenue, nourrie par le désir de créer, comme une suspension momentanée du temps. J'avais l'impression que les jugements de valeur perdaient leur importance et que l'espace pour s'exprimer existait vraiment. Un seul objectif commun : les réalisations en cours. Quelques décrochages ont eu lieu : des reliquats de la réunion du syndicat, des commentaires inappropriés ou des jugements négatifs de leurs réalisations. Ils

venaient relier cette expérience à la réalité de leur vie quotidienne. Certaines attitudes se retrouveraient inévitablement en classe.

Je ne peux passer sous silence comment la phase de séparation s'est faite. Les réalisations, sans être des « chefs-d'œuvre » étaient d'une fraîcheur toute spontanée. Il était possible de reconnaître l'apport original de chacun. Pour moi échanger sur la période de création, à ce moment-là dans le chaud de l'action, apparaissait riche et comme une suite souhaitable. Curieusement, un recul s'est produit, je dirais même un refus de regarder trop longtemps leurs réalisations. Un échange plus approfondi sur leur façon personnelle de vivre le processus les aurait-il touchés trop intimement ? Peut-être aurait-il fallu laisser un espace de temps entre les phases du processus? Ces questions m'ont laissée perplexe.

La réalisation de chacune des équipes, à partir de la photocopie des images individuelles, faisait renaître la fièvre du matin, lors de la phase d'action productive de l'après-midi. Le plaisir du « faire » prenait de l'ampleur, cette fois avec le support de l'équipe. Les participants dépassaient les normes de beauté reconnues et s'investissaient vraiment pour mener à son terme une réalisation commune. Un climat d'ouverture et de détente favorisait la création pour chacune des équipes. Lors de la phase de séparation, suite à la phase d'action productive, le désir de partager leurs impressions était à nouveau absent. Ce qu'il y avait à exprimer l'avait été de façon informelle, tout au long de l'action productive, sous forme de blagues. Leur réalisation n'avait-elle aucune valeur à leurs yeux?

Personne ne semblait intéressé par le résultat tangible de leur démarche commune. Leur attitude continuait à me questionner. Presque tous m'avaient dit, en entrevue individuelle, accorder

une place à l'œuvre réalisée autant quand il s'agissait d'eux-mêmes que de leurs élèves. A leurs yeux, c'était un peu ce qu'ils étaient qui se retrouvait dans leurs œuvres. La fierté, la confiance en soi, le plaisir de montrer le résultat de leur travail, tous ces sentiments avaient alors de l'importance.

La description du contexte et des particularités des étapes parcourues, voulaient attirer l'attention sur la façon dont les participants ont eu accès à l'expérience. La richesse reconnue de l'aspect relationnel, dans l'approche méthodologique que j'ai choisie, ouvre à une compréhension plus large et plus juste du phénomène puisqu'il tient compte du vécu des participants.

4.1.2 La compréhension du phénomène

Pour mieux en saisir le sens, j'ai dégagé la trame relationnelle de l'expérimentation avec les participants à la recherche. Dans un premier temps, je tiens compte maintenant de la troisième phase du processus de création, cette phase étant demeurée problématique pour moi. Dans un deuxième temps je regarde comment le processus, dans son ensemble, a pu être appréhendé par les enseignants.

Les commentaires reçus lors du retour réflexif, à la fin de la journée d'expérimentation étaient majoritairement positifs. Les deux premières phases étaient comprises et appréciées. Même si d'autres stratégies et d'autres expériences pratiques devraient consolider cette compréhension, la dynamique de création devenait plus signifiante parce que les participants en avaient refait l'expérience. Cependant lorsque le temps d'échanger sur la phase de séparation est venu, la journée se terminait pour eux. Les obligations de chacun reprenaient leurs droits. Ils n'étaient plus disponibles.

À nouveau escamotée cette phase du processus de création revenait en force dans mon esprit. Cette étape n'était-elle pas nécessaire au prochain projet de création? Était-il nécessaire d'inventer des stratégies afin de lui assurer une place réelle? Fallait-il développer des outils pour faciliter l'accès à l'œuvre réalisée? Était-il possible de discerner les raisons expliquant cet état de fait? Ou, peut-être était-il inutile de s'y attarder? La situation décrite précédemment quant à la phase de séparation, se répétera à chacun des cours - atelier vécus en classe.

La préparation du cours - atelier intégrant la dynamique de création comme mode de connaissance, aurait demandé plus de temps de réflexion et de recherche. Par contre, la proximité de l'expérience de création des enseignants et celle des ateliers avec les élèves maintenait l'intérêt et préservait le dynamisme des enseignants lors du vécu en classe. Il aurait sans doute été souhaitable d'accorder du temps supplémentaire pour la régulation d'un atelier à l'autre. La tenue de retours réflexifs avec le groupe participant, à mesure que se tenaient les ateliers, aurait permis de vérifier la qualité du transfert des connaissances, en rapport avec l'intégration de la dynamique de création, dans les situations d'apprentissage présentées. Un effort important a été consenti de la part des participants pour mener à bien cette expérimentation. Cependant, il demeure difficile de vérifier la portée du phénomène à l'étude, comme mode de connaissance transférable, suite à une seule expérience en classe et dans les circonstances énumérées plus haut.

Les cours - atelier permettaient aux enfants d'établir des liens entre leurs expériences et les connaissances visées par la situation d'apprentissage qui leur était proposée. Il s'agissait de connecter les connaissances à acquérir, à ce qu'ils savaient déjà. Cette connexion s'opérait de façon expérientielle. La stratégie retenue pour établir ce lien, a été la visualisation de l'expérience vécue par les élèves. Les participants ont voulu reprendre la démarche expérimentée ensemble

précédemment pour intégrer la dynamique de création à leurs cours réguliers. Ils ont conservé la visualisation comme stratégie de départ parce qu'ils avaient commencé à l'explorer avec un certain plaisir et ils se sentaient à l'aise de s'en servir comme modèle.

J'ai fait de l'observation participante au moment des cours - atelier, telle que définie plus avant. J'ai pu noter que facilement les jeunes enfants s'ouvraient sans retenue sur leurs expériences de vie et qu'ils les partageaient spontanément. La prise de conscience de la sensibilité, de la place du monde émotif de chaque enfant, lors de ce processus d'acquisition de connaissances apparaissait comme primordiale. Beauté gratuite de la confiance en l'adulte et pouvoir énorme de l'enseignant sur l'édification de cette confiance.

Intégrer la dynamique de création à l'enseignement, c'est accepter de tenir compte de cette dimension des apprentissages et de s'y préparer adéquatement. La pratique de la création par les enseignants, serait-elle le moyen le plus sûr pour une intégration naturelle de cette dynamique? Pourquoi serait-il trop tard pour tenir compte de leurs propres perceptions, pour rétablir ou affermir la confiance dans leurs compétences créatives et pour choisir leur domaine de prédilection?

L'opportunité offerte a tout de même permis, de répéter le modèle présenté lors de la journée d'expérimentation des enseignants, en l'adaptant aux disciplines enseignées. Il est clair qu'un suivi de plusieurs mois aurait assuré une compréhension plus approfondie du phénomène et amené des conclusions plus probantes. Cette expérimentation permet de tracer une carte de la réalité actuelle, de faire ressortir les thèmes porteurs de sens et aussi les points de cristallisation qui empêchent l'avancée du processus de création comme mode de connaissance.

4.1.3 Les contraintes reliées à son application

J'ai revu le groupe de participants seulement pendant l'hiver qui a suivi l'expérimentation. Les vacances d'été, puis la nouvelle rentrée scolaire avaient créé une bonne distance d'avec celle-ci. Ce retour réflexif a été demandé par les enseignants eux-mêmes, intéressés de connaître l'état de ma recherche ainsi que les suites possibles. La direction a assuré un soutien tangible en libérant les enseignants concernés. Cette rencontre a été très significative. Elle a permis d'identifier des contraintes susceptibles de ralentir l'intégration du phénomène à l'étude.

Une constatation s'est imposée tout de suite : la présence d'un lien encore vivant entre nous malgré la distance du temps. Le plaisir de se rencontrer était partagé par tous. L'expérience de création, même éloignée, avait laissé des traces. Nous nous retrouvions. L'atmosphère de la rencontre me rappelait les entrevues individuelles. Plus particulièrement leur ouverture d'esprit au moment du partage des souvenirs de création. Leur dynamisme ressemblait à celui dans lequel s'était déroulée l'expérimentation. S'agissait-il d'un espoir de changement généré par les résultats possibles de ma recherche?

Cette constatation pourtant très positive se retrouve parmi les contraintes car la richesse des réactions des participants, mettait en exergue la rareté d'expériences signifiantes pour eux, en rapport avec leur travail d'enseignement. Ma réaction était ambivalente : heureuse que leur intérêt soit demeuré en éveil après tout ce temps et perplexe quant aux conditions nécessaires à la continuité de la démarche entreprise.

Je ne crois pas m'éloigner du sujet de cette recherche en me questionnant sur les causes d'une telle absence d'expériences signifiantes. Les questions suivantes ont été à la base de nos échanges

pendant ce retour réflexif. La plupart des enseignants peuvent-ils exprimer leurs besoins en toute liberté? Dans les horaires chargés, y a-t-il un temps propice pour être entendu sur l'essentiel du vécu avec les élèves? Sont-ils supportés dans la réalisation de leurs projets? Un accompagnement régulier et des possibilités de perfectionnement personnalisé existent-t-il? Le désir de créer des situations d'apprentissages signifiantes peut-il être préservé, ou stimulé? Le peu de reconnaissance de la valeur de leur travail ne génère-t-il pas une attitude défaitiste face à toute l'organisation scolaire?

Les questions que j'avais préparées, portaient plutôt sur l'expérimentation elle-même et sur les suites de celle-ci dans leur enseignement (voir annexe). Ils ont donné des commentaires favorables sur les apports positifs de la dynamique de création dans leur enseignement. Cependant, le plus essentiel de ce qu'ils avaient à dire, portaient sur les conditions de sa mise en œuvre dans leur milieu de travail, au quotidien.

Bien sûr, les conditions idéales pour expérimenter la dynamique de création ne seront jamais toutes réunies. J'ai dû à partir de ce retour, considérer l'aspect humain qui allait au-delà de la simple critique du système scolaire et qui dévoilait un profond malaise. J'ai voulu les écouter attentivement et rendre compte de ce malaise. Cette attitude de ma part vise à tracer un portrait fidèle des propos des participants après l'expérimentation de la dynamique de création. La journée passée ensemble avait répondu, en partie, aux besoins exprimés lors de ce retour réflexif : ils avaient été écoutés, leur rythme de travail avait été respecté, ils avaient été encouragés tout au long de leur démarche. L'expérience avait été signifiante pour chacun.

Enseigner exige habituellement un engagement personnel important. L'acquisition des connaissances et des compétences disciplinaires représentent seulement une partie de la formation des étudiants en enseignement. La qualité de la relation établie avec les autres enseignants et avec les élèves, la capacité de créer des situations d'apprentissages significatives, mais aussi de les gérer, de les adapter et de les évaluer sont aussi des compétences de base à acquérir.

Le renouveau pédagogique met en lumière la nécessité d'une formation continue et adaptée. Les compétences se développent et s'affinent avec les expériences vécues. Le désir de continuer d'évoluer est généré par des expériences significatives autant pour les enseignants que pour les élèves. La nécessité d'être écoutés, encouragés, soutenus régulièrement comme être humain, n'est souvent pas pris en compte. Ce manque à mon avis bien réel, peut devenir une contrainte majeure pour une mise en œuvre respectueuse des principes fondateurs du renouveau pédagogique. L'intégration de modes de connaissance favorables à la prise en charge des apprentissages, par les principaux intéressés, les élèves, peut alors être remise en cause.

Il faut prendre le temps de relier les connaissances à acquérir aux expériences des élèves. Lors de la planification de situations d'apprentissage, il est nécessaire de prévoir du temps pour une réalisation. Elle permet, entre autres, d'actualiser et de transférer les connaissances. Bien sûr ces réalisations ne se font pas nécessairement par le biais de l'art. La capacité de l'élève à communiquer sa démarche et ses découvertes exige une grande attention et le respect, pour chacun des élèves, du temps d'apprentissage.

L'enseignant aura à gérer plusieurs activités, et ce, pour un groupe nombreux de jeunes. Ceux-ci ont des besoins différents, un rythme d'apprentissage particulier. Il assurera une présence attentive et significative à chacun et cela, à l'intérieur d'un horaire serré et des échéanciers bien

arrêtés. Et, le sujet de l'évaluation n'a pas été abordé. Presque tous les participants ont dû ajouter du temps pour terminer les activités entreprises lors du cours- atelier de deux heures.

Pour résumer : les contraintes de temps, la lourdeur d'une tâche complexe, mais surtout l'absence d'écoute attentive à leurs besoins, l'absence de perfectionnement adapté, l'absence de reconnaissance du travail accompli et la grande solitude professionnelle semblent venir entraver le goût de créer, dans plusieurs domaines.

Le niveau de communication qui s'est établi lors de cette rencontre avec les participants à la recherche a permis un espoir. Même s'il s'agissait de l'expression de contraintes à dépasser, pour qu'il soit possible de mettre en place la dynamique de création, comme mode de connaissance transférable, cet échange authentique a laissé une porte ouverte à la création de solutions. Le simple fait d'accepter de s'entendre mutuellement, dans le respect de chacun, peut être un point de départ aux actions qui amèneraient le changement.

4.2 Les couleurs particulières des données recueillies

La lecture des données recueillies peut se faire à deux niveaux : ce que les données révèlent des croyances et des valeurs des participants concernant le phénomène de la dynamique de création dans leur vie; ensuite ce que disent ces mêmes données, lorsqu'elles se vivent dans une situation précise. La synthèse des thèmes ressortis lors de l'analyse thématique mérite d'être revisitée en tenant compte de ces deux niveaux de compréhension du phénomène.

Le sujet investigué dans cette recherche, soit : les attitudes propices à la transférabilité de la dynamique de création, comme mode de connaissance, dans toutes les disciplines du curriculum

trouve ici un écho important. Après avoir assuré la compréhension du phénomène théoriquement et pratiquement par l'expérimentation de celui-ci, tenir compte du contexte dans lequel ce transfert pourra s'opérer dans l'avenir semble primordial. Selon moi, le contexte comprend les personnes et leur histoire personnelle mais il est aussi tributaire de l'histoire et des choix de société. Il m'apparaît nécessaire d'élargir ce contexte afin de tenter d'établir une continuité à cette recherche.

En ce sens, j'examine ici les paradoxes qui sont ressortis comme irrésolus, lors de l'analyse des données. Puis, l'examen portera sur des préjugés tenaces qui demeurent comme des freins à la création, quant à la compréhension de certains aspects du phénomène. Enfin, je décris comment sa visibilité est assurée dans l'univers éducatif.

4.2.1 Les paradoxes irrésolus

L'analyse des thèmes ressortis lors de l'expérimentation nous place devant certaines singularités. Elles semblent heurter le bon sens et nous laissent à tout le moins perplexes.

Les participants croient assez facilement que la création est accessible à tous. L'image idéale qu'ils se font de la création, fait ressurgir en eux des souvenirs agréables, des périodes de leur vie qui en ont parfois influencé le cours prévu. Ils ont gardé la conviction que la création dévoile une porte d'entrée, celle donnant accès à une meilleure vie. S'ils s'imaginent, par exemple, au travail ou dans leur milieu de vie, entourés de créateurs, leur vie deviendrait plus vraie, plus détendue, plus belle, plus riche. Bref, ils ont l'impression qu'ils vivraient alors plus intensément et dans la joie.

Pourtant, particulièrement la création en arts, ainsi que les métiers qui s'y rattachent, leur apparaissent encore comme un choix de carrière sans avenir. Ils se savent appuyés par les parents qui les présentent souvent à leur jeune comme un passe-temps agréable, sans plus. La marge, entre

l'idéal de bonheur souhaité et le besoin de survivre dans une société de consommation, provoque encore les mêmes craintes anciennes et ce pour beaucoup de personnes.

Il est possible ici de se demander, si cela n'est pas dû au fait qu'ils considèrent la création plutôt comme une capacité, une attitude, transférable et transversale à tout champ d'application spécifique, qui lui, peut devenir métier ou profession. Ce serait à vérifier.

Parce que le phénomène à l'étude touche à des valeurs porteuses de sens, qui nourrissent la foi en l'être humain, il semble s'inscrire dans ce paradoxe: avoir la conviction profonde de la richesse et de l'accessibilité de la création, et en même temps craindre de s'appauvrir si on ose lui donner de l'importance, ou encore, se juger inapte à créer, peu importe le domaine d'action choisi. De plus, imaginer qu'aucune reconnaissance, autant matérielle que sociale, ne vienne cautionner le travail de création, ajoute à l'insécurité intérieure et peut inciter à l'abandon possible du projet de création. Une chose toutefois apparaît comme certaine: la création jouit d'un préjugé favorable chez les participants à la recherche.

Un deuxième paradoxe touche la valeur du travail de création. Il est de plus en plus admis que la créativité ou la capacité de créer, fait la différence entre deux individus également qualifiés pour l'obtention d'un poste. Il existe, principalement pour les entreprises, un organisme nommé : Créativité Québec. Les buts de celui-ci sont d'informer et de mettre en lien les personnes intéressées par cet aspect du travail et de soutenir les entreprises soucieuses de devenir des entreprises innovantes dont la gestion veut intégrer les attitudes et décider d'actions à mettre en œuvre pour favoriser la création. Il suffit de consulter leur site pour constater l'importance accordée aux créateurs par différentes entreprises (bulletin@creativitequebec.ca).

Malgré ce fait reconnu, l'éducation à la création reste souvent reléguée au second plan dans les écoles, pour ne pas dire réduite à un rôle simplement accessoire, à un divertissement bénéfique, suite à un effort intellectuel intense. Cet état de fait persiste malgré la reconnaissance officielle, dans le programme de formation du domaine des arts, comme domaine d'apprentissage. Les participants ont été heureux d'avoir accès à la création pendant l'expérimentation du phénomène à l'étude. Ont-ils donné par la suite, dans leur travail d'enseignement, une place au processus de création?

Une autre facette de ce paradoxe concerne le travail nécessaire à la réalisation de l'œuvre entreprise. Il existe une réelle antinomie entre la notion de plaisir et celle de travail. Habituellement les élèves éprouvent du plaisir à créer. Pour le sens commun, il ne peut s'agir là d'un travail. Par contre, il serait très mal venu d'exiger d'eux beaucoup d'efforts et risquer de détruire le plaisir relié à la création, de quelque forme que ce soit. Cette façon de voir perpétue aussi l'idée qu'il existe une création sérieuse et une création futile. Cette idée cantonne la création à la valeur de la réalisation, sans tenir compte du processus de création, essentiel quand on parle d'éducation. Les participants ne l'ont pas exprimé en ces termes, cependant leur attitude lors de la phase de séparation parlait à mon avis, en ce sens.

4.2.2 Les préjugés tenaces

L'analyse des thèmes ressortis a été l'occasion de voir apparaître bon nombre de préjugés. Ceux-ci sont dénoncés dans le milieu artistique. Bien sûr, nous croyons tous être passés à autre chose. Cependant, les préjugés demeurent présents, même sous des apparences trompeuses, ils sont placés comme en filigrane. Ils continuent d'influencer le milieu éducatif et la société dans son ensemble. Je décris brièvement ceux qui se sont présentés à moi lors de cette réflexion.

Même si les participants voient la création comme accessible à tous et transférable dans plusieurs domaines de connaissance, l'idée de l'artiste, héritier comblé à la naissance de talents innés, semble encore présente dans les esprits. Il existe de vrais artistes et d'autres, qui n'en seront que de pâles reflets. Cette façon de voir ne sert-elle pas de justification quand il s'agit de fournir les efforts nécessaires aux apprentissages de l'éducation à la création? Encore maintenant, ne cultive-t-on pas, avec un soin jaloux, le culte des vedettes? Bien sûr, les vedettes ne sont pas toutes des artistes, mais peut-être sont-elles une consolation, une illusion pour combler un vide de création?

Le culte de l'artiste, et aussi de la vedette, intervient plus profondément qu'on peut le croire, à première vue. Ce ne sont pas de vagues idées transportées de génération en génération, dont nous nous souvenons de temps à autre. Ce préjugé nourrit l'idée que peu importe nos efforts, le résultat peut difficilement égaler les œuvres des artistes, des inventeurs ou les performances des vedettes. Eux, ce sont les authentiques, les vrais, ceux qui comptent pour la société.

Un autre préjugé s'accroche et réussit à freiner le goût de créer : pour eux, un vrai artiste en arts visuels, sait dessiner. Plusieurs fois, au cours des expérimentations et des entrevues individuelles, la capacité ou non de reproduire la réalité, est revenue dans le propos des participants. Pour eux, les autres peuvent se reconnaître dans l'œuvre créée, quand elle représente la réalité qui nous entoure. Cela leur donne la possibilité de se faire une idée, de sentir que leur appréciation est juste. Ils ont alors des points de repère.

Plusieurs d'entre eux, au départ, se considéraient inaptes à la création artistique, parce qu'ils ne savaient pas dessiner. Leur capacité à s'engager dans la dynamique de création et la réalisation

d'une œuvre originale, a pu ébranler cette conviction. Je ne peux oublier, cependant, que leurs réalisations n'ont pas suscité un véritable intérêt de leur part. Le dessin, peu présent ou insatisfaisant à leurs yeux, expliquerait-il en partie, cette attitude?

L'habileté à dessiner est encore souvent perçue comme une sorte de mètre étalon c'est-à-dire comme un modèle légal pour mesurer le talent. Une règle acceptée permettant de juger les bons et les mauvais artistes en arts visuels. Les participants admettaient que les enfants puissent créer, pour le plaisir, pour la détente et l'acquisition de certaines connaissances. Cependant la vraie création leur semblait inaccessible, tout comme aux enfants, sans cette habileté à reproduire la réalité physique. Il s'agit là d'un préjugé ancré très profondément en chacun, peu importe le chemin parcouru dans la compréhension du processus de création. Un genre de règle étalon existerait-elle dans toutes les disciplines artistiques et dans tous les domaines de connaissance? Ce préjugé même démasqué, lors de l'expérimentation, continue d'encourager l'inertie de certains, ou le statut quo de plusieurs.

Au début de la recherche, les participants avaient comme préjugé que la création était réservée uniquement au monde des arts. A mon avis, la connaissance des étapes du processus de création et des mouvements propres à la démarche de création deviennent plus accessibles à un bon nombre d'enseignants. Le modèle de Gosselin (1993) structure les quatre programmes d'études des disciplines artistiques. Lors de l'analyse de l'ensemble des programmes à la Commission des programmes d'étude, j'ai pu reconnaître des démarches qui, sans être orientées vers une réalisation artistique, présentaient tout de même des étapes, qui se rapprochent de l'objet d'étude. L'essentiel de ces démarches de connaissance est présent dans la description des compétences à acquérir pour

chaque discipline du curriculum. Il est possible d'y voir des liens de parenté, mais bien sûr, des différences.

De plus, à l'occasion des rencontres individuelles, les expériences de création des participants touchaient à plusieurs domaines de connaissance : la cuisine, l'horticulture, l'ébénisterie, l'écriture, entre autres. Les participants ont été contents de constater qu'ils avaient fait une expérience de création à l'intérieur de leurs centres d'intérêt respectifs. Il ne s'agissait pas d'une création artistique mais ils s'étaient engagés dans un processus semblable.

Il serait intéressant de cerner davantage, les parallèles entre les processus et les démarches réalisés dans d'autres domaines de connaissances et la dynamique de création, modèle inhérent aux arts. Cela permettrait sans doute, de percevoir clairement comment la création est présente dans tous les domaines de l'activité humaine. L'exploration minutieuse des expériences vécues pendant leur vie et qui se rapprochaient de la création, révélait que tous les participants en avaient déjà fait l'expérience.

Ce fut un réel soulagement, une découverte unique, de comprendre que la création n'était pas réservée uniquement aux arts. Connaître le sens de la dynamique de création et identifier les phases du processus et les mouvements de la démarche de création, permettaient de constater sa présence ailleurs que dans le domaine artistique. Même avec une meilleure compréhension, peut-on passer par-dessus ces préjugés tenaces?

4.2.3 La visibilité du phénomène à l'étude

Bien sûr, il restera des paradoxes, il restera des préjugés rattachés à l'acte de créer. Cependant qu'est-ce qui pourrait conférer au phénomène à l'étude toute son importance, qu'est-ce qui pourrait le rendre visible davantage et lui donner une place de choix dans l'univers éducatif? L'expérience de la création et la prise de conscience des étapes et des démarches de celle-ci, ont permis aux participants d'en percevoir les bienfaits pour eux. Serait-ce la porte d'entrée, le premier pas à faire?

Ceux qui oeuvrent dans le milieu scolaire, entre autres, peuvent observer l'ambiguïté qui existe entre la valeur donnée à la création comme processus et celle accordée à l'acquisition d'outils techniques et par conséquent, à la valeur des réalisations. La formation d'un musicien, un danseur, un comédien ou un artiste en arts visuels demande des années. La nécessité d'y acquérir des connaissances techniques semble évidente. Quand il s'agit de l'éducation à la création des plus jeunes, nous parlons d'exploration d'une technique. Cette exploration doit être dosée selon l'âge des élèves aux dires des participants. Ils perçoivent souvent la technique comme un préalable à la capacité de créer. Il est bon de noter que tous les domaines de connaissance ont leur langage propre et des techniques spécifiques pour l'acquérir. Le programme de formation de l'école québécoise le démontre bien.

Lors des entrevues individuelles, les participants s'accordaient à dire que la technique ne prime pas sur la création et que la création est impossible sans une base minimale de technique. Cependant, la satisfaction et le plaisir observés lors de l'expérimentation, ne seraient-ils pas les moteurs du goût de créer et de l'effort nécessaire pour s'approprier une technique? Pour les enseignants rencontrés, un excellent technicien n'est pas nécessairement un créateur. Prendre

position quant à l'importance de la technique par rapport à la création aiderait-il à assurer une juste place au phénomène à l'étude?

Faire l'expérience de la création pour les participants, ne leur permettait-il pas de se situer personnellement face au phénomène et de prendre conscience des apprentissages qu'ils pouvaient alors faire? J'étais le témoin et l'accompagnatrice de leur démarche. Je les ai vus s'arrêter, se concentrer sur leurs souvenirs et entrer en contact avec eux-mêmes. Il est impossible d'avoir accès à la part intime de chacun. Cependant, j'ai pu observer leur concentration, leur persévérance et leur plaisir à s'engager dans le processus. À mon avis, quand nous reconnaissons la richesse du monde sensible et lui accordons une juste place dans notre vie, cela influence notre façon de faire des apprentissages. Cet aspect semble spécifique au phénomène à l'étude.

L'étape de l'action productive permet l'apprentissage du dire, l'expression d'un mouvement venu de l'être intérieur. L'observation de cette force en action dans le groupe de participants, lors de l'expérimentation, était signifiante. En fait la confiance et le plaisir naissent de la concentration sur soi et de la manipulation des matériaux nécessaires à la réalisation en cours. La prise de conscience des effets bénéfiques du processus de création sur ceux qui s'y engagent permettrait-elle une visibilité plus juste de celui-ci? La valeur des réalisations cessant d'être prépondérante, la place de l'engagement personnel dans le processus pourrait-elle devenir plus importante? Les apprentissages liés à l'acte de créer se comptabilisent difficilement, ils seraient plutôt de l'ordre de compétences construites par des expérimentations successives et significatives pour l'individu. N'est-ce pas là l'esprit même du nouveau programme de formation de l'école québécoise?

Un autre aspect du processus de création : la personne intéressée à s'y engager doit être introduite. Le plus souvent un autre créateur avec qui s'établit une relation signifiante, indique le chemin, le sien, comme un modèle. Cette rencontre est tout à fait primordiale. Elle ouvre la porte, nous renvoie notre image et nous incite à retrouver nos racines. Tous les participants ont ciblé au moins une personne qui a été cet être révélateur de ce qu'ils étaient au fond d'eux-mêmes. Les enseignants ont souvent ce rôle de révélateur, de guide et de soutien. Ne seraient-ils pas les maîtres d'œuvre de la visibilité du phénomène étudié, du moins des partenaires indispensables?

Comment donner plus de place au processus de création? Est-ce en devenant conscient de ce que la création offre de bienfaits à l'être humain? La première étape consiste à s'engager dans le processus qui y conduit. Comment savoir sans rien tenter? La création nous met en route c'est-à-dire qu'en nous entraînant à l'action elle pousse à avancer, à se mesurer et à persévérer. La communication avec l'autre à chaque étape du processus, aide à enrichir la réalisation individuelle, comme l'ont vécu les participants lors de l'expérimentation. A mon avis, s'il s'établissait des complicités entre les différents domaines de connaissance, comme la notion d'interdisciplinarité du programme de formation le préconise, les possibilités de création seraient multipliées et la richesse des réalisations potentiellement accrue.

4.3 L'examen rétrospectif de l'expérimentation

Avant d'avancer des recommandations sur les attitudes pour favoriser la mise en œuvre de la dynamique de création comme mode de connaissance, il est bon d'approfondir mes réflexions sur le malaise vécu par plusieurs enseignants et exprimé par les participants à cette recherche. Il s'agit de voir au-delà du malaise, de déceler les changements souhaitables. Je reviens sur la question posée au départ de ce processus de recherche et je tente de faire ressortir quelques éléments de réponse.

Je termine cette partie du chapitre quatre par la présentation d'un tableau résumant les principales recommandations quant à la poursuite de cette avancée.

4.3.1 La prise de conscience du malaise : l'éclairage obligé

La réflexion qui suit semble s'écarter du propos de cette recherche. En fait, elle s'est imposée à la suite du retour réflexif, réalisé quelques mois après l'expérimentation. J'ai ressenti fortement, malgré les éléments positifs amenés par les rencontres individuelles, l'expérimentation et les cours ateliers, malgré leur compréhension plus grande du phénomène, que les enseignants se sentaient incapables de le mettre en pratique dans leur classe. Ils ont tenté de m'exposer honnêtement leur point de vue. J'ai choisi d'intégrer mes réflexions sur l'environnement éducatif dans lequel peut se déployer le phénomène étudié. Il s'agit pour moi de respecter l'apport des personnes impliquées dans cette démarche de recherche et de tenir compte de leur réalité quotidienne.

En enseignement, comme ailleurs dans d'autres milieux de travail, il est demandé de se conformer à des règles. Chacun sait bien que les règles existent pour assurer la sécurité et l'harmonie dans la société, bien qu'elles soient insuffisantes pour y arriver pleinement. Les enfants doivent s'y conformer de plus en plus tôt. Dès la garderie, l'obligation d'assurer la sécurité et le bon fonctionnement de l'organisation exige une certaine rigueur. Les éducatrices, dès les débuts de la socialisation des petits, les habituent à respecter les consignes. Les règles se doivent d'être claires pour tous. Cet état de fait rend leur application peu contestable. Les enfants doivent comprendre très tôt que chaque choix amène des conséquences. Les jeux de pouvoir, individuels et collectifs s'apprennent rapidement. La majorité des enfants et des éducateurs se conforment aux règles établies. Je crois énoncer là des faits observables par quiconque.

Il me semble que la stabilité et l'ordre peuvent ne présenter qu'une apparente certitude. Les règles ne sont pas toutes immuables. Il est possible d'observer que celles qui ne sont pas adaptées, perdent peu à peu leur raison d'être. Elles cessent de représenter un choix de valeurs significatives pour les individus. Il arrive qu'elles deviennent comme un carcan, peut être comme une entrave à la capacité de créer des individus. Les informations justes et les discussions argumentées servent de base à l'obtention d'un consensus dans plusieurs organisations. Se conformer à des règles vides de sens, cela finirait-il tôt ou tard, par affaiblir la confiance en soi et diminuer le goût de créer? Quand rien ne peut être changé à quoi bon s'exprimer? Cette dernière phrase résume bien l'état d'esprit des participants au moment de ce retour réflexif.

Le morcellement du temps de la journée, diminue souvent la place accordée à la communication interpersonnelle. Nous connaissons bien aussi ce sentiment d'un manque de temps, d'un éparpillement et d'une impuissance, devant l'étendue de la tâche à accomplir. Tenir compte du processus de création dans leur enseignement apparaît pour les participants comme un surplus de tâche. Il y a là comme un nœud à trancher pour ouvrir un nouvel espace de création. Des règles renouvelées, adaptées aux besoins actuels, pourraient offrir d'autres alternatives.

Comment tenir compte des vrais besoins des enseignants? Une question que tous les gestionnaires scolaires auraient avantage à se poser. Il est vrai qu'ils offrent des perfectionnements pour l'implantation des nouveaux programmes. Est-ce que les enseignants se sentent concernés personnellement ou ne font-ils que se conformer aux prescriptions du ministère appliquées par leurs dirigeants scolaires? Comment peut-on amener du changement sans s'engager? Ces questions contiennent en elles-mêmes leurs réponses. Avoir une oreille attentive, prendre le temps

d'échanger sur leurs besoins et surtout créer une relation de confiance ont été les attitudes à la base de la dernière rencontre des participants.

Cette expérimentation a touché une source vive encore présente en chacun d'eux. N'était-ce qu'un intermède dans leur vécu quotidien? Ils ont saisi le sens de la dynamique de création et ils en ont ressenti les effets bénéfiques même en admettant qu'il s'agit d'une amorce de compréhension. S'ils voulaient la vivre, au jour le jour, avec leurs élèves, cela exigerait des changements importants dans la gestion du temps, du personnel, et aussi de l'équipement. Par exemple, des ressources pour faciliter l'élaboration des propositions de création, un lieu de partage pour soutenir les actions vécues lors des situations d'apprentissage et du temps disponible pour des retours réflexifs en équipe seraient des conditions essentielles de mise en œuvre.

Un double message annihile les deux. Le programme de formation affirme que les élèves deviendront compétents et motivés s'ils participent à la construction de leurs connaissances. En même temps, l'organisation scolaire oblige les enseignants à s'appropriier le programme rapidement. De plus, il est prescriptif, et il y a peu de temps pour écouter et tenir compte des besoins des principaux intéressés, face aux changements préconisés. Comment espérer un changement fondamental des mentalités, sans écoute, sans soutien, sans adaptations pour une mise en œuvre respectueuse des enseignants? Comment transformer les pratiques sans tenir compte des nouvelles réalités de vie des enfants qui vivent dans nos classes?

Ces réflexions suite à l'échange avec les participants, quelques mois après l'expérimentation du phénomène à l'étude nous apparaissent porteuses de sens. Elles tentent de comprendre la situation dans laquelle évoluent les enseignants et de mettre l'accent sur de possibles innovations à

entreprendre en gestion scolaire. Je crois qu'avant de conclure à l'échec d'un vaste mouvement de changement il est normal de prendre conscience de la situation réelle. Voir la réalité permet alors d'entreprendre des projets plus adéquats. La dynamique de création comme mode de connaissance y est étroitement liée.

4.3.2 La question de départ: les réponses a posteriori

Cette expérimentation, dans une école primaire à vocation artistique a été l'occasion d'une prise de conscience réaliste et positive de l'impact du phénomène à l'étude. Une brèche a été faite. Il aurait été intéressant de mesurer combien le lien créé entre les personnes, et combien la confiance d'être enfin importants et écoutés, a fait naître une reconnaissance des bienfaits de la création tout court.

La question de départ de cette recherche portait sur les attitudes propices à la transférabilité de la dynamique de création comme mode de connaissance. Celle-ci peut-elle s'appliquer avantageusement à l'apprentissage de toutes les disciplines du curriculum scolaire? Si nous considérons l'acte d'enseigner, à l'instar d'André Paré (1983) comme un geste de création, il devient important de permettre aux enseignants de faire l'expérience de la dynamique de création et d'en reconnaître les étapes et les caractéristiques. Ils pourront alors mieux en saisir les enjeux personnels et ensuite peut-être devenir aptes à la transférer dans leur enseignement.

Avec le recul du temps, il apparaît que oui, la dynamique de création est facilement transférable aux autres domaines de connaissance. Car ce mode de connaissance a été éprouvé depuis longtemps. Il est maintenant expliqué clairement dans ses étapes et ses mouvements grâce au travail de plusieurs chercheurs, ce qui nous permet de le reconnaître dans ses manifestations. Il

est question dans certains milieux scientifiques, de création scientifique. «... mais la question préliminaire, qui a dissuadé longtemps les philosophes de s'intéresser au processus créateur de la pensée (...) est de savoir si la marche d'une pensée créatrice peut être rationnelle, quand on constate qu'elle fait, à un moment ou à un autre, le *saut* de l'invention d'une radicale nouveauté? » (Michel Paty) <http://unrationaliste.org/Dossiers/relativite.html>. Gosselin démontre bien la place des processus secondaires de la pensée à chaque étape du processus de création.

Les tout-petits enfants n'acquièrent-ils pas les connaissances rudimentaires touchant leur environnement immédiat en suivant naturellement les étapes de ce processus? La période d'observation et d'écoute puis celle où les mouvements autonomes pour aller vers l'objet s'affinent, permettent des explorations plus risquées pour s'approprier leur milieu de vie. À mon avis, quand l'élan qui pousse l'enfant à connaître n'est pas coupé, les expériences se succèdent, riches de nouvelles découvertes. Un parallèle plus poussé entre les premiers apprentissages de l'enfant et les caractères spécifiques de la dynamique de création pourrait être révélateur des aptitudes qu'elle permet de développer.

Les connaissances tant dans les sciences exactes que dans les sciences humaines sont le fruit d'observations bien circonscrites à propos d'un objet de recherche. Les règles de la recherche quantitative et qualitative en font foi. Elles s'élaborent à partir des données recueillies selon une méthodologie précise. Les connaissances n'existent que par l'action du sujet qui les expriment et ce sujet ne peut pas être séparé de sa matérialité ni de son affectivité. L'objectivité est un concept vers lequel il est seulement possible de tendre. Une connaissance sans lien avec l'histoire, le vécu de la personne en apprentissage sera vite évacuée de sa mémoire. Il suffit de constater ce que les élèves retiennent d'une année scolaire à l'autre.

Une réalisation concrète permet de donner du sens aux connaissances à acquérir. Quand les élèves ont eu à concevoir une chambre de rêve (décrit au chapitre trois) et à réaliser une maquette de cette chambre, les connaissances sur la mesure ont été acquises en situation signifiante pour eux. Ceux qui ont travaillé sérieusement ont pu actualiser leur savoir et en retirer une satisfaction personnelle. Bien sûr, les créations peuvent prendre différentes formes, cependant l'aspect concret ne peut être soustrait de tout le processus. Si par surcroît la réalisation est présentée à d'autres, s'il est possible d'en parler, de recevoir des commentaires, cette connaissance restera vivante et pourra être transférable facilement.

L'observation des effets positifs de l'expérience de la dynamique de création chez les enseignants, même réalisée dans un court laps de temps, permet de croire à sa qualité certaine comme mode de connaissance. Comment expliquer que cette expérimentation ait laissé pour eux des traces perceptibles même après plusieurs mois? Comment expliquer leur hâte de connaître les résultats de cette recherche? Peut-être représentait-elle comme un espoir de changement, un ajout significatif dans leur façon d'enseigner?

4.3.3 La poursuite de l'avancée : les recommandations

Dans cette partie du chapitre, je veux prendre une distance, des réflexions personnelles qui l'ont précédée. Que ressort-il de cette longue réflexion? La création et les moments de création apportent du contentement et de la fierté personnelle. C'est du moins ce qui demeure dans les souvenirs des participants.

Lors de l'expérimentation du processus de création les participants ont gardé une image positive du phénomène étudié, malgré les moments de doute, les jugements un peu négatifs face à

leurs propres réalisations et peut-être, les réactions touchant leurs émotions. Les gestes répétés et précis semblent garantir, pour eux, une valeur artisanale aux réalisations et permettre le développement des compétences du créateur. Il s'agit bien sûr de l'acquisition d'une technique, d'un langage spécifique.

Cependant, les frontières entre la véritable création et la simple copie des gestes créateurs sont très subtiles. Peut-on se servir d'un mètre étalon pour mesurer la valeur d'une création et ainsi départager ceux qui créent de ceux qui en sont incapables? Le triage qui se fait encore entre les artistes ne se résume-t-il pas souvent à la capacité de dessiner, de représenter, de performer techniquement? L'intensité de l'engagement est habituellement rattachée à la capacité de contacter le bagage inscrit dans nos mémoires intérieures. La qualité des réalisations est signe d'un travail sérieux, d'efforts consentis à l'acquisition de techniques spécifiques à la discipline choisie.

Comment juger de la validité de ces conclusions? J'ai suivi globalement les étapes de la méthodologie choisie. J'ai expérimenté le phénomène à l'étude et j'ai recueilli les données, en suivant les procédures admises en recherche qualitative. Mon analyse s'est appuyée sur des modèles reconnus par ce type de recherche. Les thèmes ressortis sont valides en tant que représentants d'une réalité vécue par des individus, dans un milieu donné, dans un temps précis. Comme il s'agit d'enseignants travaillant dans une école primaire à vocation artistique, ces thèmes nous renseignent sur leurs perceptions antérieures du phénomène et sur la compréhension qu'ils en ont actuellement.

Une attention particulière a été accordée aux relations établies avec les participants et à celle qui existait entre eux. J'ai été à l'écoute de ce qui se communiquait entre nous, autrement que par

la raison et les mots. Il est difficile d'exprimer le «ça» qui circule, car il échappe à la matérialité et il l'habite en même temps. Il ne s'agit pas d'une considération philosophique ou spiritualiste mais bien d'une perception différente, perceptible alors que le silence du discours survient. Cette perception ne relève pas de l'imagination, elle est réelle. J'avancerai que le phénomène étudié y trouve souvent sa dynamique.

Donner des repères, n'est-ce pas le début du tracé d'un plan d'action envisageable? Même si les contraintes de temps et les moyens financiers n'ont pas permis la poursuite de l'expérimentation plus avant, les observations recueillies et aussi les effets à long terme de celle-ci sur les participants, laissent croire en un possible transfert de la dynamique de création aux autres domaines de connaissance.

Pour clore ce chapitre, je présente, sous forme de tableau, un aperçu des principales recommandations qui favoriseraient, à mon sens, la transférabilité de la dynamique de création comme mode de connaissance aux différentes disciplines du curriculum scolaire. Il est toujours possible de juger certaines recommandations comme des « vœux pieux ». Pour moi, les mots exprimés ont un pouvoir créateur certain.

Ces recommandations font suite à ma recherche, autant en ce qui concerne l'analyse des données, les expérimentations avec les enseignants et avec leurs groupes d'élèves, qu'avec les retours réflexifs qui ont eu lieu pendant et après l'expérimentation. La transférabilité du phénomène à l'étude est une question à mon avis d'attitudes à transformer et de croyances à affirmer. Une analyse approfondie des démarches d'apprentissage décrites dans le programme de

formation nous permettrait probablement de constater leurs similitudes avec la dynamique de création et aussi ce qui les différencie.

Tableau 2

Recommandations : attitudes propices la transférabilité du phénomène à l'étude

Attitudes du chercheur ³ concernant l'intégration du phénomène à l'étude	Attitudes des enseignants concernant l'intégration du phénomène à leur enseignement	Attitudes des dirigeants scolaires facilitant la tâche des enseignants	Attitudes des élèves pour faciliter l'intégration du phénomène comme mode d'apprentissage
1. Établir une relation de confiance et un climat respectueux avec les enseignants est essentiel, afin de favoriser un engagement significatif dans le processus créatif.	1. Demander des rencontres significatives pour échanger sur leurs besoins et leurs expériences, et cela sur une base régulière.	1. Prise de position juste, conforme aux besoins exprimés.	1. Être disponible à l'exploration. Accepter de s'y engager
2. Prendre conscience avec eux de la richesse et de la fragilité du monde émotif. Apprendre à le contacter, à le regarder et à l'apprivoiser.	2. Participer à des perfectionnements sur mesure qui leur procureront des outils adaptés à leur situation d'enseignants.	2. Respecter une logique entre les visées du programme et les actions entreprises.	2. Accueillir la présence d'un guide éclairé et sensible. Établir un lien de confiance avec lui.
3. Prendre le temps de réaliser avec eux l'expérience de la dynamique de création. Celle-ci permet d'en connaître le sens, les étapes et la démarche. Seule une connaissance pratique permet de se l'approprier, de la reconnaître et de l'utiliser.	3. Mesurer vraiment pourquoi la dynamique de création pourrait alourdir leur tâche. Déterminer les conditions souhaitables pour rendre possible son intégration.	3. Avoir le souci du bien-être de leur personnel. Valorisation. Moyens.	3. Prendre le temps nécessaire pour parcourir toutes les étapes du processus de création. Accepter de fournir les efforts pour l'achèvement de la réalisation.
4. Prendre le temps de réfléchir ensemble sur les préjugés tenaces à propos de la création et prendre position en toute connaissance de cause.	4. Instaurer eux-mêmes des mesures de soutien et de valorisation de leur travail de création comme enseignant. Faire reconnaître cet aspect important.	4. Oser innover dans les structures et les règles établies.	4. Trouver des solutions aux problèmes rencontrés. Apprendre que les erreurs sont une occasion d'avancer.
5. Développer des stratégies pour permettre une attention, un regard sensible des œuvres réalisées : comme continuité à la création.	5. Exiger un accompagnement <i>pédagogique</i> individuel et collectif, proche du « <i>coaching</i> » en entreprise. L'évaluation devenant un outil pour avancer et continuer d'être créateur.	5. Choisir l'être plutôt que le paraître. L'éducation plutôt que la gestion.	5. Poser un regard sensible sur les réalisations produites : les siennes et celles des autres. Développer son esprit critique.

³ Le chercheur pourrait, dans un modèle de formation adressé aux titulaires, relativement au processus de création, être le formateur