

Créativité et création en éducation

Rédactrice invitée :
Francine CHAÎNÉ

Liminaire

- 1** **Créativité et création en éducation**
Francine CHAÎNÉ, Université Laval, Québec, Canada
- 6** **La théorisation de la créativité au service de l'éducation en art**
Félix DE LA DURANTAYE, Université de Montréal, Québec, Canada
- 23** **Développement dramaturgique et perspective systémique de la créativité à La Troupe du Jour de Saskatoon**
Marianne THÉBERGE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 41** **Pour relancer et maintenir la créativité pédagogique et artistique des futurs enseignants: la dynamique de la création, un outil pertinent**
Carole MARCEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 54** **Création et créativité dans la construction identitaire d'enseignantes de la danse en milieu scolaire au Québec**
Hélène DUVAL, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 69** **L'observation d'un processus de création théâtrale par des adolescents et les effets sur le savoir artistique: autoethnographie d'une recherche**
Francine CHAÎNÉ, Université Laval, Québec, Canada
- 83** **Indices de transformation sociale par l'art qui relie, une pratique artistique avec et dans la communauté**
Joëlle TREMBLAY, Université Laval, Québec, Canada
- 99** **L'expérience de création en théâtre pour adolescents en Ontario français: paroles et gestes**
Laurence Valérie THIBAUT, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 119** **Des pratiques inspirantes pour intégrer la dimension culturelle à l'école**
Caroline RAYMOND, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Nicole TURCOTTE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 139** **Créativité et didactique dans l'enseignement musical**
Isabelle MILLI, Université de Genève, Suisse
- 154** **Expérience de résolution de problèmes par une démarche créative dans la formation des enseignants en adaptation scolaire**
Sylvie OUELLET, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 177** **Développer la créativité par la conception d'un objet à réaliser.**
Mise en place d'un dispositif de Learning Study dans la formation des enseignants
Denis LEUBA, John DIDIER, Nicolas PERRIN, Isabelle PUOZZO et Katja VANINI DE CARLO, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse



VOLUME XL:2 – AUTOMNE 2012

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Comité de rédaction

Sylvie Blain,
Université de Moncton

Lucie DeBlois,
Université Laval

Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières

Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface

Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Anne-Marie Bergeron

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Créativité et création en éducation

Francine CHAÎNÉ

Université Laval, Québec, Canada

La créativité est l'un des principaux éléments qui favorisent le développement de la capacité à communiquer avec le monde extérieur (Cropley, 1997; Csikszentmihalyi, 1996). C'est en ce sens que plusieurs auteurs, dont Sternberg (2004), Csikszentmihalyi (1988, 1990) et Gruber (1981), s'entendent pour la définir comme une habileté à produire quelque chose de nouveau ou d'original adapté à la réalité de situations diverses. D'autres chercheurs la présentent comme la capacité d'associer des idées en vue de former de nouveaux liens dans une perspective scientifique, esthétique ou sociale (Mednick, 1962) ou mettent en avant la possibilité d'exercer une pensée divergente (Guilford, 1950). Qu'elle soit vue sous l'angle de la connaissance de soi et de l'altérité ou sous la capacité à faire naître des idées, la créativité n'a pas d'attache disciplinaire et touche autant les enfants que les adultes, bien que Vygotsky (Ayman-Nolley, 1992) la considère comme plus efficace et plus riche auprès des jeunes, moins aux prises avec les conventions sociales. Elle constitue une entité qui s'inscrit dans un processus d'apprentissage favorisant entre autres la capacité à faire des choix, à tisser des liens au regard d'informations variées, à combiner des éléments nouveaux avec ceux du passé, à mettre en perspective les idées qui émergent, etc. (Cropley, 2001).

Il va sans dire que l'enseignant qui souhaite développer la créativité chez ses élèves doit mettre en place certaines conditions, telles que proposer des projets inventifs, faire preuve de souplesse et manifester de l'ouverture aux propositions des participants ainsi qu'à l'expression des idées de chacun, tout en faisant montre d'un certain humour (Cropley, 2001). Ces conditions renvoient aux quatre composantes de la personnalité créatrice décrite par Guilford (1950), c'est-à-dire la fluidité, la

souplesse, la capacité d'élaboration et l'originalité. Dacey et Lennon (1998) identifient également une plus grande tolérance à l'ambiguïté comme principale caractéristique des personnes créatives. Celles-ci sont en mesure de composer avec des situations ambiguës sans cadre de référence pour orienter leurs décisions et leurs actions, des situations où il manque de données pertinentes, où les règles ne sont pas claires et où les procédures normales sont inexistantes (MacKinnon, 1978). Au lieu d'exiger plus de précisions ou de baisser les bras dans une frustration croissante, c'est en créant des cadres et des structures que ces personnes manifestent leur créativité.

La création s'inscrit dans un processus composé de phases que plusieurs auteurs, dont Wallas (1926), Kris (1952) ou Valéry (1957), ont décrites avec précision, passant de l'inspiration à la présentation. Selon ces auteurs, une personne qui s'engage dans un processus de création le fait de façon consciente et elle est en mesure d'en dégager une forme d'énergie en tentant d'en comprendre le contenu (Greene, 2004). Contrairement à la créativité, la création s'ouvre au disciplinaire, qu'il s'agisse de l'art dramatique, des arts plastiques, de la danse ou de la musique. C'est en affirmant sa singularité que la personne exerce sa créativité en s'engageant dans une expérience artistique (Dewey, 2005) et dans un processus de création. Elle fait ainsi usage des ressources disponibles dans son environnement pour représenter sa propre vision du monde ou pour trouver des solutions inventives aux problèmes qui surgissent. Dans leurs diverses phases d'expression et de réalisation (Gosselin, Potvin, Gingras et Murphy, 1998; Runco, 1997; Vinacke, 1952), créativité et processus de création sont donc intégrés de plus en plus aux contenus d'apprentissage des programmes de formation à l'enseignement au regard du développement social, culturel et affectif de l'élève (ministères de l'Éducation du Québec, de l'Ontario et de la Saskatchewan). Les enseignants qui accompagnent les élèves dans un processus de création doivent user de sensibilité (Fleming, 1997) et développer une posture réflexive (Boutin, 2003; Dewey, 2005; Neelands, 2009; Schön, 1994). C'est ainsi que pourront s'élaborer des dialogues (Freire, 1974; Taylor, 2002) entre les enseignants et les participants afin que s'instaurent une forme de conscience critique et une collaboration (Dewey, 2005; Freire, 1974).

Ce numéro thématique de la revue *Éducation et francophonie* vise à donner un éclairage sur différents aspects de la créativité et de la création en éducation ainsi que sur les manières dont celles-ci sont mises en œuvre dans des contextes variés de formation des enseignants (Ouellet, Duval, Marceau, Leuba *et al.*, de la Durantaye, Turcotte et Raymond), de formation des élèves (Mili, Chaîné) et de formation dans des communautés (Tremblay, Thibault, Théberge). Plus précisément, le cadrage de ce numéro thématique s'est articulé autour de quatre axes : la mise en perspective de l'expérience de créativité et du processus de création comme source d'information privilégiée en éducation; les pratiques de formation et d'accompagnement en créativité dans la mise en œuvre du processus de création; les répercussions sociales de la formation en créativité et en création dans la communauté ainsi que l'utilisation de la créativité dans divers contextes d'apprentissage scolaire.

La mise en perspective de l'expérience de créativité et du processus de création comme source d'information privilégiée en éducation

Félix de la Durantaye (*La théorisation de la créativité au service de l'éducation en art*) propose une réflexion philosophique sur l'enseignement de la créativité artistique selon une conception classique et psychologique, mais aussi comme processus psychophénoménologique. Mariette Théberge (*Développement dramaturgique et perspective systémique de la créativité à La Troupe du Jour de Saskatoon*) présente la mise en œuvre de la créativité dans le contexte de La Troupe du Jour de Saskatoon, abordant les concepts d'expérience et d'accompagnement au cœur du développement dramaturgique.

Les pratiques de formation et d'accompagnement en créativité dans la mise en œuvre du processus de création

Carole Marceau (*Pour relancer et maintenir la créativité pédagogique et artistique des futurs enseignants: la dynamique de la création, un outil pertinent*) interroge la place de la créativité dans l'acte d'enseigner chez les futurs enseignants en art dramatique en référence à la dynamique de la création. Pour sa part, Hélène Duval (*Création et créativité dans la construction identitaire d'enseignantes de la danse en milieu scolaire au Québec*) soulève la question de la construction identitaire de l'enseignant créateur au regard de tensions que celui-ci peut éprouver et des stratégies permettant de les apaiser. Francine Chaîné (*L'observation d'un processus de création théâtrale par des adolescents et les effets sur le savoir artistique: autoethnographie d'une recherche*) a observé le processus de création d'un groupe d'adolescents de concentration en art dramatique, ce qui lui permet de mener une réflexion à caractère ethnographique sur les enjeux de cet art.

Les répercussions sociales de la formation en créativité et en création dans la communauté

Joëlle Tremblay (*Indices de transformation sociale par l'art qui relie, une pratique artistique avec et dans la communauté*) analyse le fonctionnement de la pratique dans l'art qui relie, qui se réalise avec une communauté et témoigne des indices de transformation par celle-ci. Laurence Valérie Thibault (*L'expérience de création en théâtre pour adolescents en Ontario français: paroles et gestes*) présente les résultats d'une recherche menée auprès de deux compagnies théâtrales d'Ottawa où le processus de création des artistes est mis en lien avec leur expérience de création et l'éducation artistique et culturelle des adolescents. Nicole Turcotte et Caroline Raymond (*Des pratiques inspirantes pour intégrer la dimension culturelle à l'école*) posent une réflexion sur les pratiques innovantes au regard de l'intégration de la dimension culturelle à l'école dans le cadre de Mois de la culture.

L'utilisation de la créativité dans divers contextes d'apprentissages scolaires

Isabelle Mili (*Créativité et didactique dans l'enseignement musical*) s'interroge sur la liberté dans un contexte d'enseignement musical ainsi que sur la nécessité d'introduire des contraintes dans les activités d'improvisation et de composition; le

concept de dévolution où les responsabilités sont partagées favorise le développement de la créativité. Sylvie Ouellet (*Expérience de résolution de problèmes par une démarche créative dans la formation des enseignants en adaptation scolaire*) remet en question la nécessité de rendre créatifs les futurs enseignants en adaptation scolaire et présente les moyens pour y parvenir qui s'inscrivent dans une démarche de création. Denis Leuba, John Didier, Nicolas Perrin, Isabelle Puozzo et Katja Vanini De Carlo (*Développer la créativité par la conception d'un objet à réaliser. Mise en place d'un dispositif de Learning Study dans la formation des enseignants*) proposent un modèle théorique innovant pour favoriser la créativité chez les élèves invités à fabriquer un objet artisanal.

En somme, ce numéro thématique vise à donner un éclairage sur différents aspects de la créativité et de la création en éducation ainsi que sur les manières dont celles-ci sont mises en œuvre dans des contextes variés de formation.

Références bibliographiques

- AYMAN-NOLLEY, S. (1992). Vygotsky perspective on the development of imagination and creativity. *Creativity Research Journal*, 5, 77-85.
- BOUTIN, G. (2003). *La formation des enseignants en question*. Montréal: Éditions Nouvelles.
- CROPLEY, A. J. (1997). Creativity: A bundle of paradoxes. *Gifted and Talented International*, 12, 8-14.
- CROPLEY, A. J. (2001). *Creativity in Education & Learning*. New York: RoutledgeFalmer.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1988). Society, culture, person. A system view of creativity. Dans R. J. Sternberg (dir.), *The Nature of Creativity* (p. 325-339). Cambridge: Cambridge University Press.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Perennial.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (2006). *La créativité. Psychologie de la découverte et de l'invention*. Paris: Robert Laffont.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (2009). Implications of a systems perspective for the study of creativity. Dans R. J. Sternberg (dir.), *Handbook of Creativity* (p. 313-335). New York: Cambridge University Press.

- DACEY, J. S. et LENNON, K. H. (1998). *Understanding Creativity. The Interplay of Biological, Psychological, and Social Factors*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- DEWEY, J. (2005). *Art as Experience*. New York: Penguin (Perigee).
- FLEMING, M. (1997). *The Art of Drama Teaching*. London: David Fulton.
- FREIRE, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris: Maspero.
- GOSSELIN, P., POTVIN, G., GINGRAS, J.-M. et MURPHY, S. (1998). Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV(3), 647-666.
- GREENE, M. (2004). *Releasing the Imagination. Essays on Education, the Arts, and Social Change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- GRUBER, H. E. (1981). *Darwin on Man. A Psychological Study of Scientific Creativity*. Chicago: University of Chicago Press.
- GUILFORD, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- KRIS, E. (1964). *Psychoanalytic Explorations in Art*. New York: Schocken Books.
- MacKINNON, D. W. (1978). *In Search of Human Effectiveness. Identifying and Developing Creativity*. Buffalo, NY: Creative Education Foundation.
- MEDNICK, S. A. (1962). The associate basis of the creative process. *Psychological Review*, 69, 220-232.
- NEELANDS, J. (2009). Acting together. Ensemble as a democratic process in art and life. Research in Drama Education. *The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14(2), 173-189.
- RUNCO, M. A., MILLAR, G., ACAR, S. et CRAMMOND, B. (2011). Torrance tests of creative thinking as predictors of personal and public achievement: A fifty-year follow-up. *Creativity Research Journal*, 22(4).
- SCHÖN, D. A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- VALÉRY, P. (1957). *Œuvres*. T. I. Paris: La Pléiade.
- VINACKE, W. E. (1952). *The Psychology of Thinking*. New York: McGraw-Hill.
- WALLAS, G. (1926). *The Art of Thought*. London: Jonathan Cape.

La théorisation de la créativité au service de l'éducation en art

Félix DE LA DURANTAYE

Université de Montréal, Québec, Canada



Patrimoine canadien Canadian Heritage



Conseil de recherches en sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities Research Council of Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Comité de rédaction

Sylvie Blain,
Université de Moncton

Lucie DeBlois,
Université Laval

Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières

Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface

Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Anne-Marie Bergeron

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acef

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acef.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Créativité et création en éducation

Rédactrice invitée :

Francine CHAÎNÉ

Liminaire

- 1 **Créativité et création en éducation**
Francine CHAÎNÉ, Université Laval, Québec, Canada
- 6 **La théorisation de la créativité au service de l'éducation en art**
Félix DE LA DURANTAYE, Université de Montréal, Québec, Canada
- 23 **Développement dramaturgique et perspective systémique de la créativité à La Troupe du Jour de Saskatoon**
Mariette THÉBERGE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 41 **Pour relancer et maintenir la créativité pédagogique et artistique des futurs enseignants: la dynamique de la création, un outil pertinent**
Carole MARCEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 54 **Création et créativité dans la construction identitaire d'enseignantes de la danse en milieu scolaire au Québec**
Hélène DUVAL, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 69 **L'observation d'un processus de création théâtrale par des adolescents et les effets sur le savoir artistique: autoethnographie d'une recherche**
Francine CHAÎNÉ, Université Laval, Québec, Canada
- 83 **Indices de transformation sociale par *l'art qui relie*, une pratique artistique avec et dans la communauté**
Joëlle TREMBLAY, Université Laval, Québec, Canada
- 99 **L'expérience de création en théâtre pour adolescents en Ontario français: paroles et gestes**
Laurence Valérie THIBAUT, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 119 **Des pratiques inspirantes pour intégrer la dimension culturelle à l'école**
Caroline RAYMOND, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Nicole TURCOTTE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 139 **Créativité et didactique dans l'enseignement musical**
Isabelle MILI, Université de Genève, Suisse
- 154 **Expérience de résolution de problèmes par une démarche créative dans la formation des enseignants en adaptation scolaire**
Sylvie OUELLET, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 177 **Développer la créativité par la conception d'un objet à réaliser. Mise en place d'un dispositif de *Learning Study* dans la formation des enseignants**
Denis LEUBA, John DIDIER, Nicolas PERRIN, Isabelle PUOZZO et Katja VANINI DE CARLO, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse

La théorisation de la créativité au service de l'éducation en art

Félix DE LA DURANTAYE

Université de Montréal, Québec, Canada

RÉSUMÉ

L'article esquisse une réflexion de nature philosophique sur la question de l'enseignement de la créativité artistique. Plus spécifiquement, l'auteur s'intéresse aux différentes façons de théoriser la créativité, à leur capacité « descriptive » de nous éclairer sur ce que fait l'artiste lorsqu'il crée et, ultimement, sur l'assistance que cette théorisation peut apporter concrètement à l'éducateur (ou à l'artiste) qui voudrait, grâce à elle, mieux structurer son enseignement ou sa pratique. Dans une première partie, l'auteur résume et analyse deux approches de la créativité artistique qui sont aujourd'hui extrêmement répandues dans la littérature philosophique, psychologique, artistique et scientifique, soit comme 1) originalité valable (la conception « classique ») et comme 2) capacité psychologique (la conception « psychologique »). Il tente de démontrer qu'en dépit des apparences certains aspects de ces conceptions les rendent inopérantes en elles-mêmes et pour les éducateurs qui souhaiteraient obtenir d'elles des informations privilégiées pour leur enseignement. Dans une deuxième partie, il aborde la créativité comme un processus psychophénoménologique et explique en quoi cette vision particulière offre, selon lui, de meilleures perspectives théoriques et pédagogiques.

ABSTRACT

The theory of creativity in art education

Félix DE LA DURANTAYE
University of Montréal, Québec, Canada

This article outlines a philosophical reflection on the question of teaching artistic creation. More specifically, the authors look at different ways of theorizing creativity, their descriptive ability to shed light on “what the artist does when he or she creates”, and ultimately on the assistance these theories can bring to the educator (or artist) who wants to better structure his teaching or practice. In the first part, the author summarizes and analyses two approaches to artistic creativity which are now very popular in the philosophical, psychological, artistic and scientific literature: 1) valuable originality (called “classical creation”) and 2) psychological ability (called “psychological creation”). It attempts to demonstrate that despite appearances, certain aspects of these theories make them unworkable in themselves and also for teachers who want to garner privileged information from them for their teaching. The second part tackles creativity as a “psychophenomenological process” and explains why, according to the author, this particular vision offers the best theoretical and pedagogical perspectives.

RESUMEN

La teorización de la creatividad al servicio de la educación artística

Félix DE LA DURANTAYE
Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Este artículo ofrece una reflexión de orden filosófico sobre la cuestión de la enseñanza de la creatividad artística. Más precisamente, el autor se interesa a las diferentes maneras de teorizar la creatividad, a su capacidad “descriptiva” de iluminar “lo que el artista hace cuando crea” y finalmente, sobre el apoyo que dichas teorías puede aportar al educador (o al artista) que desea, gracia a ellas, estructurar mejor su enseñanza o su práctica. En la primera parte, el autor resume y analiza dos enfoques de la creatividad artística generalmente aceptados en la literatura filosófica, psicológica, artística y científica, sea en tanto que: 1) originalidad válida (denominada concepción clásica) o como 2) capacidad psicológica (o “concepción psicológica”). Trata de demostrar que, a pesar de las apariencias, ciertas dimensiones de dichas concepciones las convierten en inoperantes en sí mismas y para los educadores que desean obtener de ellas las informaciones indispensables para la enseñanza. En la segunda parte aborda la creatividad como un “proceso psico-fenomenológico” y explica cómo esta visión particular ofrece mejores perspectivas teóricas y pedagógicas

Introduction

Les éducateurs en art apprennent énormément sur la créativité artistique dans le cadre de leur enseignement. Ils reconnaissent en effet que c'est « dans la discipline elle-même qu'il faut puiser les conceptions didactiques et les orientations pédagogiques de manière à développer un enseignement des arts en correspondance véritable avec la matière enseignée » (Gosselin et St-Denis, 2011, p. 33). Il peut toutefois leur arriver d'adopter certains modèles théoriques, provenant de sources diverses dans la littérature scientifique et artistique, qui leur paraissent mieux adaptés à leur enseignement, à leurs valeurs ou à leur propre conception de la créativité. Nous ne souhaitons pas dans cet article remettre en question les importantes fondations pédagogiques et méthodologiques des artistes ou des éducateurs en art, ni même la motivation des choix qui les ont portés vers telle ou telle théorie de la créativité. Nous voulons plutôt nous intéresser, dans les pages qui suivent, aux différentes façons de théoriser la créativité, à leur capacité descriptive de nous éclairer sur « ce que fait l'artiste lorsqu'il crée » et, ultimement, sur l'assistance que cette théorisation peut apporter concrètement à l'éducateur (ou à l'artiste) qui voudrait mieux structurer son enseignement ou sa pratique.

La perspective dans laquelle nous engageons cette analyse n'est toutefois pas neutre; elle part du principe que toute théorie n'est pas nécessairement bonne à adopter et souhaite remettre en question un certain relativisme théorique quant aux différentes façons de concevoir la créativité. Certaines conceptions qui sont véhiculées dans la littérature actuelle, que ce soit en psychologie, en histoire de l'art, en philosophie ou chez les artistes eux-mêmes, se fondent sur des présupposés fautifs ou bien encore se déploient dans le cadre d'argumentations sophistiqués qui ont, nous le croyons, des effets pervers sur notre compréhension et notre exercice de la créativité artistique. Dans un premier temps, nous souhaiterions avertir les éducateurs des dangers que nous entrevoyons pour deux conceptions particulières que nous appellerons respectivement 1) la conception classique et 2) la conception psychologique. En contrepartie de ces deux conceptions, qui sont abondamment commentées dans la littérature actuelle et que nous aurons à cœur de présenter dans leurs grandes lignes, il s'agira de suggérer aux éducateurs une meilleure avenue théorique, qui nous paraît à la fois plus juste dans sa description et plus utile dans ses indications pédagogiques. Nous l'appellerons la conception psychophénoménologique de la créativité, puisqu'elle se situe au cœur même du processus créatif artistique, de ses actions et de ses dynamismes.

Critique des conceptions classique et psychologique de la créativité

La plupart du temps, dans la rue ou même dans les traités philosophiques contemporains, on définira la créativité comme quelque chose d'original qui possède une certaine valeur ou utilité. Il s'agit de la conception que nous appellerons

« classique », puisqu'elle semble universellement adoptée dans la littérature contemporaine, à un point tel que peu d'auteurs s'emploient désormais à la contester ou même à l'expliquer. Pour nous qui cherchons toutefois à mieux saisir la réalité de cette définition et le soutien qu'elle peut apporter aux éducateurs dans leur travail, une aide précieuse se trouve chez le philosophe Emmanuel Kant et plus particulièrement dans sa Critique de la faculté de juger de 1790, à laquelle nous ferons brièvement référence. La créativité, qu'on appelait alors le génie, est caractérisée par ce qu'il appelait une « originalité exemplaire » (Kant, 1979, p. 205, §246). Originalité, parce que le génie doit produire sa propre règle et ainsi engendrer des produits toujours nouveaux et surprenants. Exemplarité, parce que ces productions, étant associées au génie, ne peuvent pas se permettre d'être absurdes : ce sont des productions originales, mais pas au point où elles ne disent rien à personne. Elles doivent absolument conserver une certaine intelligibilité, une certaine valeur, selon le contexte de leur production et, surtout, de leur réception. Dans l'esprit de la troisième critique kantienne, cela signifie que les productions du génie sont dignes d'être copiées et étudiées; elles possèdent le prestige de la marque d'un grand esprit, d'un esprit de génie. Il est à remarquer que, chez cet auteur particulier, l'originalité et la valeur sont des critères qui s'appliquent aux produits du génie, pas nécessairement aux processus qui les engendrent. Corrélativement, le génie est un titre honorifique que mérite l'artiste qui a réussi à susciter ces qualités d'originalité et d'exemplarité (valeur) tout au long de sa production.

Aujourd'hui le discours « scientifique » sur la créativité a bien changé dans sa forme et dans ses présupposés théoriques, mais il est frappant de constater, à travers des auteurs comme Amabile (1996), Csikszentmihalyi (1988, 1997), Guilford (1950, 1959, 1968), Silvia (2008, 2010), Finke, Ward et Smith (1992, 1995), Sternberg (1988), Sternberg et Lubart (1999), Simonton (1999), Torrance (1967), Weisberg (1993, 1995, 2000, 2006), Boden (1994), Currie et Ravenscroft (2002), Gaut et Livingston (2003) et Hausmann (1975, 1981, 1998), à quel point il tend à reprendre, presque point par point, la définition du génie utilisée par Kant à la fin du 18^e siècle. Et tout comme chez Kant le génie était un trait distinctif des produits des beaux-arts, de la même façon chez les auteurs contemporains la créativité est une propriété qui se constate d'abord et avant tout dans les œuvres réalisées. Elle est ensuite seulement déduite, rétroactivement, chez les auteurs qui les ont générés et les processus qu'ils ont impliqués. C'est d'ailleurs là un premier problème de cette conception classique que nous reconnaissons, à savoir qu'elle ne vise pas directement à décrire ce qui a lieu chez l'artiste pour qu'il soit capable de « donner sa règle à l'art » (Kant, 1979, p. 204-205, §246) . Cette théorisation ne semble pas être à même de nous donner des informations sur la manière dont un artiste peut être original. Le génie, encore une fois, se reconnaît dans ses productions, par le résultat qui se dessine devant lui, comme la reconnaissance d'un fait accompli. Nous pouvons effectivement dire, avec John Hospers (1985, p. 247), que cette conception concerne l'histoire de l'art et la réception artistique plutôt que la production artistique elle-même :

Qu'une œuvre d'art soit originale est déterminé « objectivement », non pas en interrogeant le processus créatif, mais en examinant l'œuvre d'art en

relation avec ses prédécesseurs dans le même médium. Si deux œuvres sont similaires sans pour autant être identiques, la Commission des droits d'auteur pourrait bien décider que la seconde a été copiée de la première et ne pas lui attribuer ce droit. La Commission des droits d'auteur possède la tâche ingrate de décider si une deuxième chanson est « trop similaire » à une première qui a déjà été publiée – ingrate parce qu'il n'existe pas de façon « mécanique » de déterminer une telle similarité¹.

Quant à la valeur (ou l'exemplarité selon Kant), qui accompagne bien souvent l'originalité dans la conception classique, c'est un critère qui nous semble également inopérant, puisqu'il n'appartient pas à l'artiste qui conçoit l'œuvre. Il n'appartient pas au « moment » de la créativité. Bien sûr, l'artiste peut contrôler la valeur symbolique, émotionnelle ou représentative de son œuvre à venir, mais il ne contrôle pas le degré d'assentiment esthétique² qui sera donné, ou non, à son œuvre une fois qu'il l'aura terminée et communiquée. Autrement dit, la valeur appartient au public qui reçoit l'œuvre et non pas à l'artiste :

Mais la connaissance des auteurs et de leur temps, l'étude de la succession des phénomènes littéraires ne peut que nous exciter à conjecturer ce qui a pu se passer dans l'intime de ceux qui ont fait ce qu'il a fallu pour obtenir d'être inscrits dans les fastes de l'Histoire des Lettres. S'ils l'ont obtenu, c'est par le concours de deux conditions que l'on peut toujours considérer comme indépendantes : l'une est nécessairement la production même de l'œuvre ; l'autre est la production d'une certaine valeur de l'œuvre, par ceux qui ont connu, goûté l'œuvre produite, qui en ont imposé la renommée et assuré la transmission, la conservation, la vie ultérieure (Valéry, 1944, p. 301).

D'ailleurs que pourrait dire un enseignant à l'élève qui voudrait être créatif en ce sens? Soyez original? Veillez à ce que vos œuvres soient bien reçues? Ne produisez pas d'abominations ni d'absurdités? Tous ces conseils, même s'ils peuvent sembler nous porter sur la voie de la créativité, ne nous disent rien des processus qui seront ceux de l'étudiant dans sa quête artistique. Après tout, ce n'est pas en voulant devenir original qu'on le devient forcément! Pour être original, dans ces conditions, l'étudiant devrait plutôt avoir une grande connaissance de l'histoire de l'art, du marché de l'art, et savoir jauger les tendances au point de pouvoir deviner ce qui sera appréciable demain. Il faudra que son œuvre soit relativement nouvelle : assez pour se démarquer de la masse, mais pas trop pour qu'elle conserve son intelligibilité. Pour avoir de la valeur, une œuvre doit être appréciée du public. Il faut donc bien choisir son public cible et être devenu expert dans les stratégies de marketing. L'originalité et la valeur exigent de savoir se vendre, non pas de bien savoir « créer ». En ce sens, la conception classique pourrait se révéler décevante pour un enseignant en art et pour ses élèves.

L'originalité et la valeur exigent de savoir se vendre, non pas de bien savoir « créer ».

1. Traduction libre.

2. Nous croyons, en accord avec la tradition philosophique, qu'il s'agit de deux valeurs distinctes : une valeur subjective que l'artiste incarne dans son matériau par le biais du processus créatif et une valeur qui fait l'objet d'un jugement intersubjectif associé au goût et donc à l'approbation esthétique (Jimenez, 1997; Levinson, 1996).

Une autre mesure problématique, mais intéressante, de la créativité s'incarne dans ce qu'on pourrait appeler la conception psychologique. Sous cette acception à la fois large et mouvante, nous rangeons l'ensemble varié de théories définissant la créativité comme une capacité de la pensée ou de la personnalité³ à réaliser certaines opérations plus ou moins conscientes qui conduisent à la génération d'œuvres de toutes sortes. Nous remarquons d'emblée qu'elle naît, dans le contexte de la tradition psychanalytique, via des auteurs comme Sigmund Freud (1952), Carl Young (1964), Otto Rank (1989), Ernst Kris (1964), Lawrence Kubie (1970) et Anton Ehrenzweig (1974). Ceux-là considèrent la créativité comme une aptitude psychologique plus proche du subconscient que du conscient (dans le préconscient⁴) propre à générer des œuvres de science et d'art, mais intervenant également dans le domaine des rêves et des hallucinations (Kubie, 1970, p. 22-27). Selon cette branche de la théorie psychologique, la créativité partage plusieurs affinités avec la folie et les maladies mentales comme la maniacodépression et la schizophrénie, puisqu'elle mobilise le même type d'énergie psychique⁵. Corrélativement, cette vision pathologique de la créativité contribue à la stigmatiser dans un type de personnalité appelée « créatrice » et reconnaissable par différents attributs innés, fort variés dans la littérature psychanalytique. Cela a notamment eu pour effet de valoir aux artistes du début du 20^e siècle une réputation de névrosés dont ils ont encore aujourd'hui bien du mal à se défaire (Andreasen, 1987; Jamison, 1993; Ludwig, 1995).

Plus récemment, dans le contexte de la psychologie cognitive, la créativité a perdu de son caractère « inconscient » et « extraordinaire » pour devenir plutôt une forme de « résolution de problème » faisant appel à des capacités cognitives tout à fait ordinaires. En effet, selon la théorie proposée par J. P. Guilford (1950, 1959), la créativité ne mobiliserait pas de processus extraordinaires (comme un pouvoir subconscient ou suprahumain qui permettrait à l'humain d'acquérir des idées d'on ne sait où), mais bien au contraire les mêmes processus qui sont en action dans l'expérience quotidienne: perception, mémoire, attention, connaissance, ressouvenir, calcul mental, etc. Contrairement à la théorie psychanalytique, qui attribuait à la créativité une nature inconsciente difficilement mesurable, la théorie cognitiviste va prétendre qu'il est possible, par différents moyens, de connaître, voire de quantifier la créativité. Ces moyens, allant du test d'intelligence (ou QI) à la résonance magnétique, en passant par le Torrance Test of Creative Thinking (TTCT) (Runco, Millar, Acar et Crammond, 2011), ont comme particularité d'associer à la créativité une activité cérébrale particulière⁶ qui se laisse mesurer directement dans l'expérience créative

-
3. Certains psychologues, par exemple Maslow (1998), conçoivent la créativité comme un type bien caractéristique de personnalité, s'incarnant au fil de l'histoire dans des exemples plus ou moins paradigmatiques, comme Shakespeare ou Einstein, qu'il suffirait de prendre comme modèles pour atteindre un certain degré de créativité.
 4. Le préconscient est un concept d'allégeance freudienne, né des première et deuxième topiques dans les années 1915-1920, inspiré des recherches de von Hartmaan (1869, 1878), Galton (2004, première publication en 1883) et James (1890).
 5. Appelé « énergie cathexique » (Freud, 1988, 2010).
 6. Certains attribuent cette activité à la mémoire et à la conscience (Weisberg, 2006), d'autres à certaines parties du cortex cérébral gauche (Heilman, 2005; MacLean, 1990). Les théories diffèrent énormément à cet égard, mais toutes semblent affirmer que la créativité consiste en une dimension psychologique de l'être humain, c'est-à-dire circonscrit à la localité et aux fonctions de l'« esprit ».

et dans les différentes œuvres qui en résultent. Le test de Torrance, par exemple, suggère quatre critères de la créativité mesurables par quatre tests distincts. 1) Le test d'aisance (fluency) mesure le nombre de figures significatives en réponse à un stimulus. 2) Le test de divergence (flexibility) calcule plutôt le nombre de catégories différentes et significatives relevées en réponse au stimulus. 3) Le test d'originalité, pour sa part, mesure la rareté des réponses. Enfin, 4) le test d'élaboration évalue le niveau de détails dans les réponses proposées. Considérés ensemble, ces tests sont censés donner une bonne idée de la créativité d'un individu.

À première vue, cette théorisation nous semble porter un certain espoir pour le pédagogue de l'art, puisqu'elle s'attarde à décrire ce qui se passe durant le processus créatif, c'est-à-dire lorsque l'artiste est à l'œuvre. D'ailleurs, rien ne nous empêche de concilier certains aspects descriptifs des approches psychanalytique et psychométrique, que nous avons évoquées précédemment, afin de former une conception complémentaire et englobante de la créativité, ce que nous ferons dans la section suivante. Malgré cela, plusieurs dangers guettent ceux qui voudraient tirer des leçons de pédagogie et de méthodologie de la théorisation que nous avons appelée « psychologique » : 1) La théorie psychologique surestime, dans son concept de créativité, les conditions infrapsychologiques et sous-estime les conditions phénoménologiques. Autrement dit, la créativité se limite à ce qui se passe dans la tête d'un individu et ne tient pas compte de la relation intime et proactive vécue entre l'artiste et son médium/support⁷. Or, nous croyons que cette relation, que plusieurs appellent « expression artistique⁸ », vise une partie importante de la créativité qu'on aurait tort de banaliser en la cantonnant dans un processus extracréatif. 2) Dans un même ordre d'idées, la théorie psychologique ne prend pas en compte les différentes spécificités « disciplinaires » de la créativité, mais vise plutôt un concept « générique » qui confond toutes les traditions et tous les médiums. C'est un reproche qui commence à poindre dans l'horizon même de la psychologie cognitive (Reiter-Palmon, Illies, Buboltz, Cross et Nimps, 1999, 2009) et qui révèle l'insuffisance, voire l'invalidité, de certains tests, comme le TTCT que nous avons déjà cité. Nous croyons qu'il existe, entre la créativité artistique et la créativité scientifique (pour ne nommer que ces deux domaines), des points de convergence et de divergence qui valent d'être étudiés et dont la connaissance orienterait mieux notre enseignement de l'art et des sciences⁹. 3) Enfin, certains modèles psychologiques, notamment ceux qui préten-

La théorie psychologique ne prend pas en compte les différentes spécificités « disciplinaires » de la créativité, mais vise plutôt un concept « générique » qui confond toutes les traditions et tous les médiums.

7. Nous utilisons l'expression « médium/support » pour indiquer la médiation grâce à laquelle l'artiste est capable de créer son œuvre. Parfois, le véhicule matériel de cette médiation (support) s'identifie au médium (pris comme la médiation au sens élargi), comme dans le cas de la peinture, mais pas toujours. D'où l'emploi du signe « / ». Certains éléments de la conception psychologique négligent cet aspect phénoménologique de médiation qui existe dans le phénomène de créativité. C'est le cas notamment des théories de la personnalité, qui ont tendance à idéaliser certains traits biographiques honorifiques pour prédire ou expliquer la créativité.
8. C'est notamment le cas de Dewey (2005), qui décrit l'expression artistique comme une « expérience organique totale » (p. 66-68), mettant en action toutes les dimensions psychiques ET motrices de l'individu. C'est d'ailleurs dans l'action que cette expérience se mobilise et se dénoue selon lui.
9. Nous sommes convaincu que l'art et la science ont en commun dans le concept de créativité une même génération associationnelle des idées. Créativité artistique et scientifique partagent donc une certaine portion du processus créatif (voir la section suivante de l'article pour plus de détails). Toutefois, alors que la créativité artistique vise l'expression d'une certaine « nécessité intérieure » (Kandinsky, 1954, p. 112, 132-133), la créativité scientifique vise l'arrimage de ces associations d'idées dans le cadre de ce que nous pourrions appeler une « nécessité extérieure », c'est-à-dire une histoire objective (donc hors de l'individu qui crée) des problèmes et des solutions scientifiques.

dent quantifier précisément la créativité, utilisent souvent, dans leurs différents tests et calculs (comme le TTCT), les critères d'originalité et de valeur que nous avons exposés brièvement un peu plus tôt. Ce genre de théorisation prolonge alors la conception classique et donne lieu aux mêmes critiques.

La créativité comme processus psychophénoménologique

Dans les apparences, les conceptions classique et psychologique rendent de fiers services aux éducateurs en art, puisqu'elles leur offrent des outils pour mieux comprendre et expliquer la créativité qu'ils ont à susciter chez leurs élèves. Pourtant, un œil attentif permet de relever certains dangers plus ou moins graves qui risquent d'entraver la validité de cet enseignement et donc sa véritable utilité dans la classe. Signaler ces dangers est ce que nous avons voulu faire dans la première section. Dans la deuxième, nous nous engageons plutôt à formuler une théorie alternative qui nous semble plus collée à la réalité de la créativité et qui, nous en sommes convaincu, s'avérera plus utile pour les éducateurs en art. Nous l'appelons conception psychophénoménologique parce qu'elle cherche à décrire ce qui se passe non seulement dans la (sub)conscience, mais également dans sa relation intime avec le médium/support, autrement dit, dans l'expérience créative.

La créativité artistique, selon cette nouvelle conception, consiste en un processus puisque c'est quelque chose que l'artiste « fait ». C'est une action qui se déroule dans le temps et dans l'espace et donc qui occupe un moment et un lieu. Aussi, peu importe si cette action laisse des fruits palpables ou même durables, s'ils ne durent que de l'instant de leur création (comme la danse) ou bien encore s'ils ne sont appréciés que de l'artiste. Il suffit que le processus possède un début, une fin et qu'il conduise à la réalisation d'une œuvre. Ce processus est d'abord psychologique, puisqu'il s'agit d'un « faire » qui tâche de générer des associations d'idées. Psychologique aussi, parce qu'il bénéficie de l'ensemble des facultés de la psyché humaine. Mais ce processus est également phénoménologique en ce qu'il place l'artiste dans une position d'action et de rétroaction réciproque et constructive avec son médium/support; l'œuvre in statu nascendi façonne autant la personnalité de l'artiste que l'artiste façonne l'œuvre en retour. Ce jeu d'influence et de contre-influence parcourt le processus en entier, mais se remarque peut-être davantage en phase de concrétisation. En bref, la phénoménologie de l'acte créateur désigne, sans toutefois s'y limiter, le lien réciproque d'influences motrices (liées à l'action et au mouvement) et kinesthésiques (liées à la perception de l'action) reliant l'artiste et son œuvre en train de se faire.

Nous pourrions peut-être mieux représenter le processus créatif comme une succession ordonnée (selon une certaine progression) et récursive (qui se répète souvent plusieurs fois avant sa conclusion) de plusieurs phases qui ont lieu dans le temps et l'espace. Notre théorie du processus créatif artistique¹⁰, inspirée de

Nous pourrions peut-être mieux représenter le processus créatif comme une succession ordonnée (selon une certaine progression) et récursive (qui se répète souvent plusieurs fois avant sa conclusion) de plusieurs phases qui ont lieu dans le temps et l'espace.

10. Une version plus complète et modélisée de cette théorie du processus créatif est actuellement en écriture. Cette théorie sera contenue dans un ouvrage publié ultérieurement.

plusieurs modèles déjà existants dans la littérature (Csikszentmihalyi, 1997; Ehrenzweig, 1974; Gosselin, Potvin, Gingras et Murphy, 1998; Hadamard, 1996; Klee, 1998; Kris, 1964; Kubie, 1970), conçoit cinq phases distinctes : a) préhension, b) incubation, c) illumination [se distinguant en c.1) résurgence et c.2) révélation], d) concrétisation et e) proiémisation.

Préhension

La préhension ouvre généralement le processus créatif artistique, mais elle joue un rôle crucial tout au long du processus. Le mot « préhension » fait référence à l'enfant saisissant les objets qui sont à proximité. Il désigne chez l'artiste ce moment où il rassemble les différents éléments de son projet (Dufrenne, 1953, p. 66). Il ne faudrait toutefois pas considérer cette étape comme simplement précréative. La préhension est déjà un travail. C'est le travail de l'artiste qui structure son imaginaire (son incubation) afin de recevoir l'illumination qui lui permettra de concrétiser son œuvre. Il est vrai que cette phase se rencontre plus souvent en science qu'en art, probablement à cause de la nature des tâches qui sont généralement impliquées dans la création scientifique. Il demeure toutefois que même l'artiste a besoin, au moins une fois dans le cours de sa démarche, d'intégrer ses idées à un projet conscient. Il a besoin de pouvoir faire « sens » des idées qui vont lui advenir au cours de l'incubation et de l'illumination. Malgré les apparences, cette étape peut se révéler difficile : mal balisée, elle engage parfois l'artiste dans une trop grande liberté qui lui procure inconfort et anxiété. C'est un aspect de la préhension très fréquemment abordé dans le contexte de l'angoisse de la page blanche. Paul Valéry (1944, p. 47) suggère de diminuer cet inconfort par la détermination volontaire de certaines « contraintes constructives ». Ces contraintes sont fixées consciemment et aident à diriger le processus dans une certaine direction, laquelle pourra bien évidemment être modifiée en cours de route.

Incubation

La phase d'incubation est une de celles dont on parle le moins dans la littérature consacrée à la créativité artistique. Pourtant, comme le reconnaissent déjà à leur époque respective Sir Francis Galton (2004), William James (1890) et Graham Wallas (1926), il s'agit d'une condition nécessaire et vitale de la pensée en général selon laquelle l'esprit est capable de penser plusieurs choses en même temps et même de réfléchir sur un problème sans le savoir. C'est toutefois en art que cette condition se remarque le plus dans la mesure où l'incubation est capable de combiner plusieurs idées, souvenirs, perceptions, émotions et connaissances en un seul élément symbolique multiforme que l'artiste peut utiliser à son gré dans sa production artistique. Il s'agit de ce que plusieurs psychanalystes appellent la « maturation symbolique » (Ehrenzweig, 1974, p. 162-165; Kris, 1964; Kubie, 1970, p. 12-29), laquelle bénéficie des forces psychiques en marge de la conscience. Certains la considèrent comme une forme d'errance (Gosselin *et al.*, 1998). D'autres, comme une « nuit » de la création (Jean Lancri, dans Gosselin et Coguic, 2006; Ionesco, 1966). D'autres encore l'associent à la « rêverie » (Freud, 1952; Nietzsche, 1988; Vasari, 2005). L'artiste soumis de

force à cet « impondérable » de la créativité doit apprendre un nouveau genre de travail : accepter de ne pas avoir pleinement contrôle de son œuvre, laisser aller au risque de ne plus se retrouver dans son œuvre, au risque de découvrir un nouveau soi dans l'autre. Il y a là une relation implicite, voire identitaire, avec ce que les psychologues appellent les états hypnagogiques. Ces états désignent les moments d'endormissement et d'éveil où l'esprit serait à moitié immergé dans le subconscient. Ces moments particuliers où l'esprit sort des brumes de l'oubli sont réputés être les meilleurs pour la créativité. Ce sont précisément ces états hypnagogiques que les artistes cherchent à simuler en consommant des drogues et de l'alcool.

Pour les éducateurs, cette phase est en même temps la plus productive et la plus problématique. Productive parce que la qualité de l'illumination est directement proportionnelle à la qualité de l'incubation. Mais problématique également, parce qu'il est très difficile de bien maîtriser l'incubation et encore plus difficile d'enseigner cette maîtrise. Nous croyons cependant qu'il existe une certaine « hygiène » de l'incubation qu'il serait pertinent pour un artiste de développer dans les premiers moments de sa démarche artistique : d'abord accroître sa patience, non pas tant à l'égard d'autrui qu'envers soi-même. Ehrenzweig (1974), Anzieu (1981), Maslow (1998) et Rogers (1954) rappellent les dangers d'angoisses aiguës et de culpabilités qui accompagnent ce moment crucial du processus créatif artistique. L'artiste peut éviter ces maux en se familiarisant avec sa propre pensée, en étant sensible à ses propres processus mentaux, en s'accordant des moments de repos ou en variant la nature de son travail (intellectuel, moteur, imaginaire, etc.). Se renseigner sur les particularités de cette phase l'aidera également à prévoir et à amortir les moments les plus critiques. Ce travail du préconscient exige de la part de l'artiste qu'il ouvre son esprit aux possibilités et aux opportunités (Gosselin *et al.*, 1998), ce qui lui permettra d'acquérir une certaine résilience à l'incertitude et aux moments de « vide » où rien ne « semble » se passer.

Illumination

L'illumination, également connue sous le nom d'inspiration, désigne ce moment où l'artiste reçoit « comme de l'extérieur » l'idée inconnue qu'il attendait pourtant et qu'il concrétisera ensuite. C'est le cri d'Archimède (Eureka!), le « dé clic » de l'esprit, le flash ou encore l'éclair de génie. Nous la divisons en deux sous-étapes : la résurgence et la révélation.

La résurgence désigne un moment plus ou moins long qui précède quelquefois la venue subite de l'idée. C'est le moment où l'idée surgit du préconscient pour atteindre le conscient (un peu comme l'iceberg émerge partiellement de l'eau). Bien souvent, ce moment s'accompagne d'un phénomène de « dépersonnalisation » où l'agent créatif s'entend parler ou penser, comme s'il n'habitait pas son propre corps, comme s'il était lui-même témoin de l'idée qui allait devenir la bonne :

Comment se fait-il que dans une demi-ivresse, certains hommes, et je suis de ce nombre, acquièrent une lucidité de coup d'œil bien supérieure, dans beaucoup de cas, à celle de leur état calme? Si dans cet état, je relis une page dans laquelle je ne voyais rien à reprendre auparavant, j'y vois à

l'instant, sans hésitation, des mots choquants, de mauvaises tournures, et je les rectifie avec une extrême facilité. Dans un tableau, de même: les incorrections, les gaucheries me sautent aux yeux; je juge ma peinture comme si j'étais un autre que moi-même (Delacroix, 1980, p. 877).

C'est une dimension universelle de la production artistique que ces instants où l'artiste s'étonne de l'étrangeté de son œuvre, comme s'il exprimait quelque chose d'autre que lui-même ou bien encore quelque chose en lui qui lui est étranger.

Quant à la révélation, c'est-à-dire le moment où l'artiste a une idée géniale, elle est encore à ce jour considérée comme un phénomène mystérieux et inexplicable. Nietzsche la définissait déjà comme le fait « que, tout à coup, quelque chose qui vous ébranle et vous bouleverse profondément devient visible, audible, avec une précision et une exactitude indescriptibles » (Friedrich Nietzsche, dans Ghiselin, 1952, p. 209). On peut volontiers y voir l'opération de l'incubation qui a été menée à son dénouement, même si cela ne réussit pas à expliquer tout à fait pourquoi il s'agit de ce moment et de cette idée précisément.

Concrétisation

La concrétisation est la quatrième phase du processus créatif artistique. Elle se distingue par une action corporelle proactive au sein de laquelle l'artiste tâche de modeler son médium/support. La littérature philosophique et scientifique a tendance à la voir comme un simple rapport de moyens/fin (Aristote, 1991) ou alors comme une tâche d'édition postcréative (Anzieu, 1981) qui ne rend pas justice à sa véritable complexité. La relation de concrétisation n'est pas unidirectionnelle, ce n'est pas l'imposition d'une forme à un contenu (par exemple la forme humaine à une statue de marbre), mais bien plutôt une confrontation, un corps à corps. Cette confrontation révèle une dynamique que Pierre Gosselin et ses collègues (1998) ont résumée sous l'appellation de « dialogue intérieur-extérieur ». L'« intérieur » renvoie au paysage intérieur de l'artiste, au kaléidoscope vivant de sa personnalité, tandis que l'« extérieur » désigne le médium en question, l'œuvre en train de se faire. La concrétisation peut donc mieux se concevoir comme une dialectique entre la personnalité de l'artiste et le médium/support qu'il doit façonner pour obtenir son œuvre. Aussi son résultat est-il rarement le miroir fidèle des intentions initiales de l'artiste. Ses attentes, dans cette quatrième phase, sont constamment bouleversées, chaque opération de ses instruments révèle une nouveauté, soulève un nouveau problème ou, au contraire, esquisse un nouveau point de vue, une nouvelle solution. Le résultat de la concrétisation d'un artiste, quel qu'il soit, est toujours quelque chose de crucial pour lui, qu'il s'agisse d'un chef-d'œuvre ou bien d'un échec. C'est quelque chose qu'il vaut la peine de montrer ou, au contraire, qui mérite d'être caché.

Proïémisation

D'ailleurs, la cinquième phase, que nous avons appelée proïémisation, incarne précisément cette gestion affective de l'œuvre qui préoccupe l'artiste dans les derniers moments du processus. Proïémisation est un mot tiré du grec ancien,

La relation de concrétisation n'est pas unidirectionnelle, ce n'est pas l'imposition d'une forme à un contenu (par exemple la forme humaine à une statue de marbre), mais bien plutôt une confrontation, un corps à corps.

proïemi et proïesomai signifiant «envoyer» ou «envoyer de l'avant». On retrouve cette idée dans l'action d'un parent qui pousse son enfant en dehors du nid familial. Cette ambivalence du parent bienfaisant qui, dans ce geste crucial, reconnaît l'autonomie de son enfant sans renier la fierté de se reconnaître en lui, de le reconnaître comme son enfant, voilà ce qu'est la proïémisation. Et l'artiste qui voit devant lui naître son œuvre n'est pas moins ému de trouver le résultat de ses souffrances et de ses plaisirs quitter le «giron» du processus pour passer du côté des produits, ce côté qui, comme le disait Valéry cité plus haut, ne relève plus de lui. Cette phase touche tous les types de créateurs, à tous les âges, dans tous les domaines. Même l'enfant qui fait un dessin et décide de l'offrir à son père ou à sa mère vit déjà un certain deuil, un certain divorce. Bien sûr, la façon de traverser cette phase sera différente selon le travail qui a été effectué et le degré d'intensité vécu dans les autres phases. À un point tel qu'il est difficile, voire impossible, de prévoir la façon dont elle pourrait se dérouler chez tel ou tel artiste.

En adoptant comme cadre théorique la conception psychophénoménologique, les éducateurs en art auront non seulement une plus grande facilité à traiter du phénomène de la créativité artistique dans leurs cours, mais ils auront en plus à leur disposition une myriade de stratégies pédagogiques concrètes pour la susciter chez leurs élèves et dans leurs disciplines respectives.

Conclusion

Par ce qui précède, nous avons démontré les dangers et les apories des théorisations classique et psychologique qui, en dépit de leurs usages consensuels dans la littérature scientifique, philosophique et artistique, ne réussissent pas à faire ce qu'elles prétendent, c'est-à-dire décrire ce qu'est la créativité artistique. En adoptant comme cadre théorique la conception psychophénoménologique, les éducateurs en art auront non seulement une plus grande facilité à traiter du phénomène de la créativité artistique dans leurs cours, mais ils auront en plus à leur disposition une myriade de stratégies pédagogiques concrètes pour la susciter chez leurs élèves et dans leurs disciplines respectives. Par exemple, il serait tout à fait approprié de diviser la session académique en cinq en mettant l'accent, pour chacune de ces divisions, sur une phase particulière du processus de création. Chaque phase suggère une méthodologie qui lui est propre: la préhension, en tant que phase intentionnelle et motrice, interroge la source de la création. Pourquoi créer?, Quoi créer?, Qu'est-ce que la création pour moi?, Quelles sont les motivations et les circonstances qui, dans ma vie, me poussent à créer? Autant de questions qu'un enseignant peut poser à ses élèves durant cette phase et qui orienteraient une discussion préparatoire. Pour les phases d'incubation et d'illumination, deux avenues intéressantes pourraient être exploitées, en fonction du niveau de formation évalué. D'une part, l'enseignant pourrait transmettre certaines théories sur les particularités de la conscience et du préconscient afin de sensibiliser les élèves aux mécanismes secrets qui gouvernent souvent leurs créations. D'autre part, il pourrait suggérer un certain nombre d'exercices exploitant le carnet de trace et qui mettraient en application certaines modalités (sub)conscientes de la créativité. Par exemple, il pourrait demander d'enregistrer toutes les idées et tous les rêves qui ont surgi durant les états hypnagogiques (moments précédant le sommeil, précédant immédiatement le réveil, durant les léthargies ou les ivresses, etc.). Durant la partie consacrée à la phase de

concrétisation, au lieu de « mesurer » la capacité de l'élève à réaliser son intention de départ, il serait intéressant et peut-être plus constructif de voir quelle part de cette phase est dictée par sa nécessité intérieure et quelle part se laisse dicter par le médium/support. Il est important aussi d'observer si celui-ci est instrumental ou nécessaire à la réalisation de l'œuvre, autrement dit, si le médium coïncide avec le support ou s'il s'en distingue. La proïémisation pourrait être vérifiée au moyen de questionnaires, étant donné la nature privée et sensible de la phase en question. Certains élèves pourraient être timides et n'avoir pas eu le temps, en classe, de se distancier de leurs œuvres pour pouvoir bien les évaluer, les critiquer ou même en parler collectivement. L'enseignant pourrait également, dans une attitude toute contraire, forcer la proïémisation en critiquant ouvertement et en laissant la classe critiquer spontanément les œuvres rassemblées et exposées, comme dans une forme de vernissage. Cet exercice, intimidant, pourrait être constructif en ceci qu'il forcerait l'élève à adopter une certaine attitude de retrait par rapport à son œuvre, suscitant éventuellement une gamme d'émotions de natures diverses qui ne se seraient pas présentées autrement : le déni, la fierté, la honte, etc. Dans tous les cas, nous suggérons à l'éducateur en art de ne pas donner d'emblée à l'élève les clés de cette connaissance théorique (spécifiquement liée au processus créatif lui-même) dont il fera l'application en classe, afin que l'étudiant puisse découvrir par lui-même, pour ainsi dire « intuitivement », les différentes étapes de son parcours artistique et qu'il puisse aussi l'intégrer dans sa propre démarche artistique.

Références bibliographiques

- AMABILE, T. M. (1996). *Creativity in Context*. Boulder, CO : Westview Press.
- ANDREASEN, N. C. (1987). Creativity and mental illness : Prevalence rates in writers and their first-degree relatives. *American Journal of Psychiatry*, 144, 1288-1292.
- ANZIEU, D. (1981). *Le corps de l'œuvre*. Paris : Gallimard.
- ARISTOTE (1991). *Métaphysique*. Paris : Vrin.
- BODEN, M. (1994). What is creativity? Dans M. A. Boden (dir.), *Dimensions of Creativity* (p. 75-118). Cambridge, MA : MIT Press.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1988). Society, culture, person: A system view of creativity. Dans R. J. Sternberg (dir.), *The Nature of Creativity* (p. 325-339). Cambridge : Cambridge University Press.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1997). *Creativity. Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York : HarperPerennial.
- CURRIE, G. et RAVENSCROFT, I. (2002). *Recreative Minds*. Oxford : Clarendon Press.

- DELACROIX, E. (1980). *Journal de Eugène Delacroix (1822-1863)*, nouv. éd. Paris : Plon.
- DEWEY, J. (2005). *Art as Experience*. New York : Penguin (Perigee).
- DUFRENNE, M. (1953). *Phénoménologie de l'expérience esthétique*. Paris : Presses universitaires de France.
- EHRENZWEIG, A. (1974). *L'ordre caché de l'art*. Paris : Gallimard.
- FINKE, R. A., WARD, T. B. et SMITH, S. (1992). *Creative Cognition: Theory, Research, and Applications*. Cambridge, MA : MIT Press.
- FINKE, R. A., WARD, T. B. et SMITH, S. (1995). *Creativity and the Mind: Discovering the Genius Within*. New York : Plenum.
- FREUD, S. (1952). *Creative writers and day-dreaming*. Dans E. Kris (dir.), *Exploration in Art*. New York : International Universities Press.
- FREUD, S. (1988). L'inconscient. Dans *Œuvres complètes*. Paris : Presses universitaires de France.
- FREUD, S. (2010) [1923]. *Le moi et le ça*. Paris : Payot.
- GALTON, F. (2004) [1883]. *Inquiries into Human Faculty and Its Development*. Mis en ligne par G. Tredoux [<http://galton.org/books/human-faculty/text/galton-1883-human-faculty-v4.pdf>].
- GAUT, B. et LIVINGSTON, P. (2003). Introduction. The creation of art: Issues and perspectives. Dans B. Gaut et P. Livingston (dir.), *The Creation of Art* (p. 1-32). Cambridge : Cambridge University Press.
- GHISELIN, B. (dir.). (1952). *The Creative Process*. New York : Mentor.
- GOSSELIN, P. et LE COGUEC, É. (dir.). (2006). *La recherche création : pour une compréhension de la pratique artistique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- GOSSELIN, P., POTVIN, G., GINGRAS, J.-M. et MURPHY, S. (1998). Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV(3), 647-666.
- GOSSELIN, P. et ST-DENIS, É. (dir.). (2011). *Résonances : pour un dialogue entre création et enseignement des arts*. Montréal : Guérin.
- GUILFORD, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- GUILFORD, J. P. (1959). Traits of creativity. Dans H. H. Anderson (dir.), *Creativity and Its Cultivation*. New York : Harper.
- GUILFORD, J. P. (1968). *Intelligence, Creativity, and Their Educational Implications*. San Diego : Knapp.
- HADAMARD, J. (1996). *The Mathematician's Mind*. Princeton, NJ : Princeton University Press.

- HARTMANN, E. von (1869). *Philosophie des Unbewussten; Versuch einer Weltanschauung*. Berlin : Duncker.
- HARTMANN, E. von (1878). *Philosophie des Schönen*. Berlin : Duncker.
- HAUSMAN, C. R. (1975). *A Discourse on Novelty and Creation*. The Hague : Martinus Nijhoff.
- HAUSMAN, C. R. (1981). Criteria of creativity. Dans D. Dutton et M. Krausz (dir.), *The Concept of Creativity in Science and Art* (p. 75-89). The Hague : Martinus Nijhoff.
- HAUSMAN, C. R. (1998). Creativity: Conceptual and Historical Overview. Dans M. Kelly (dir.), *Encyclopedia of Aesthetics* (vol. 1, p. 453-456). New York : Oxford University Press.
- HEILMAN, K. M. (2005). *Creativity and the Brain*. New York: Psychology Press.
- HOSPERS, J. (1985). Artistic creativity. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 43(3), 243-255.
- IONESCO, E. (1966). L'auteur et ses problèmes. Dans *Notes et contre-notes*. Paris : Gallimard.
- JAMES, W. (1890). *The Principles of Psychology* (vol. 1). New York : Holt.
- JAMISON, K. R. (1993). *Touched with Fire. Manic-depressive Illness and the Artistic Temperament*. New York : Free Press.
- JIMENEZ, M. (1997). *Qu'est-ce que l'esthétique?* Paris : Gallimard.
- JUNG, C. G. et FRANZ, M.-L. VON (1964). *Man and His Symbols*. Garden City, NY : Doubleday.
- KANDINSKY, W. (1954). *Du spirituel dans l'art, et dans la peinture en particulier*. Paris : Denöel.
- KANT, I. (1979). *Critique de la faculté de juger*. Paris : Vrin.
- KLEE, P. (1998). *Théorie de l'art moderne*. Paris : Gallimard.
- KRIS, E. (1964). *Psychoanalytic Explorations in Art*. New York : Schocken Books.
- KUBIE, L. (1970). *Neurotic Distortion of the Creative Process*. New York : Noonday Press.
- LEVINSON, J. (1996). Art, value, and philosophy. *Mind*, 105, 667-682.
- LUDWIG, A. M. (1995). *The Price of Greatness. Resolving the Creativity and Madness Controversy*. New York : Guilford Press.
- MACLEAN, P. D. (1990). *The Triune Brain in Evolution. Role in Paleocerebral Functions*. Oxford : Blackwell Scientific.
- MASLOW, A. H. (1998). *Toward a Psychology of Being* (3^e éd.). New York : Wiley.
- NIETZSCHE, F. W. (1988). *Humain, trop humain* (A.-M. Desrousseaux et H. Albert, trad.). Paris : Hachette.

- RANK, O. (1989). *Art and Artist. Creative Urge and Personality Development* (C. F. Atkinson, trad.). New York/London : W.W. Norton.
- REITER-PALMON, R., ILLIES, M. Y., BUBOLTZ, C., CROSS, L. K. et NIMPS, T. (2009). Creativity and domain specificity. The effect of task type on multiple indexes of creative problem-solving. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3(2), 73-80.
- ROGERS, C. R. (1954). Toward a theory of creativity. *ETC. A Review of General Semantics*, 11, 249-260.
- RUNCO, M. A., MILLAR, G., ACAR, S. et CRAMMOND, B. (2011). Torrance tests of creative thinking as predictors of personal and public achievement: A fifty-year follow-up. *Creativity Research Journal*, 22(4).
- SILVIA, P. J. et KIMBREL, N. A. (2010). A dimensional analysis of creativity and mental illness. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 4(1), 2-10.
- SILVIA, P. J., WINTERSTEIN, B. P., WILLSE, J. T. *et al.* (2008). Assessing creativity with divergent thinking tasks: Exploring the reliability and validity of new subjective scoring methods. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2(2), 68-85.
- SIMONTON, D. K. (1999). *Origins of Genius. Darwinian Perspectives on Creativity*. New York: Oxford University Press.
- STERNBERG, R. J. (dir.) (1988). *The Nature of Creativity*. Cambridge : Cambridge University Press.
- STERNBERG, R. J. (dir.) (1999). *Handbook of Creativity*. Cambridge : Cambridge University Press.
- TORRANCE, E. P. (1967). Scientific views of creativity and factors affecting its growth. Dans J. Kagan (dir.), *Creativity and Learning*. Boston : Beacon Press.
- VALÉRY, P. (1944). Première leçon du cours de poétique. Dans *Variété V* (p. 295-322). Paris : Gallimard.
- VASARI, G. (2005). *La vie des meilleurs peintres, sculpteurs et architectes*. Arles : Actes Sud.
- WALLAS, G. (1926). *The Art of Thought*. London : Jonathan Cape.
- WEISBERG, R. W. (1993). *Creativity: Beyond the Myth of Genius*. New York : W. H. Freeman.
- WEISBERG, R. W. (1995). Case studies of creative thinking: Reproduction versus restructuring in the real world. Dans S. M. Smith, T. B. Ward et R. A. Finke (dir.), *The Creative Cognition Approach* (p. 53-72). Cambridge, MA: MIT Press.
- WEISBERG, R. W. (1999). Creativity and knowledge: A challenge to theories. Dans R. J. Sternberg (dir.), *Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press.

WEISBERG, R. W. (2000). An edifice built on sand? *APA Review of Books*, 45, 589-593.

WEISBERG, R. W. (2006). *Creativity: Understanding Innovation in Problem Solving, Science, Invention, and the Arts*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Développement dramaturgique et perspective systémique de la créativité à La Troupe du Jour de Saskatoon

Mariette THÉBERGE

Université d'Ottawa, Ontario, Canada



Patrimoine
canadien Canadian
Heritage



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Comité de rédaction

Sylvie Blain,
Université de Moncton

Lucie DeBlois,
Université Laval

Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières

Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface

Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Anne-Marie Bergeron

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acef

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acef.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Créativité et création en éducation

Rédactrice invitée :

Francine CHAÎNÉ

Liminaire

- 1 **Créativité et création en éducation**
Francine CHAÎNÉ, Université Laval, Québec, Canada
- 6 **La théorisation de la créativité au service de l'éducation en art**
Félix DE LA DURANTAYE, Université de Montréal, Québec, Canada
- 23 **Développement dramaturgique et perspective systémique de la créativité à La Troupe du Jour de Saskatoon**
Mariette THÉBERGE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 41 **Pour relancer et maintenir la créativité pédagogique et artistique des futurs enseignants: la dynamique de la création, un outil pertinent**
Carole MARCEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 54 **Création et créativité dans la construction identitaire d'enseignantes de la danse en milieu scolaire au Québec**
Hélène DUVAL, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 69 **L'observation d'un processus de création théâtrale par des adolescents et les effets sur le savoir artistique: autoethnographie d'une recherche**
Francine CHAÎNÉ, Université Laval, Québec, Canada
- 83 **Indices de transformation sociale par *l'art qui relie*, une pratique artistique avec et dans la communauté**
Joëlle TREMBLAY, Université Laval, Québec, Canada
- 99 **L'expérience de création en théâtre pour adolescents en Ontario français: paroles et gestes**
Laurence Valérie THIBAUT, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 119 **Des pratiques inspirantes pour intégrer la dimension culturelle à l'école**
Caroline RAYMOND, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Nicole TURCOTTE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 139 **Créativité et didactique dans l'enseignement musical**
Isabelle MILI, Université de Genève, Suisse
- 154 **Expérience de résolution de problèmes par une démarche créative dans la formation des enseignants en adaptation scolaire**
Sylvie OUELLET, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 177 **Développer la créativité par la conception d'un objet à réaliser. Mise en place d'un dispositif de *Learning Study* dans la formation des enseignants**
Denis LEUBA, John DIDIER, Nicolas PERRIN, Isabelle PUOZZO et Katja VANINI DE CARLO, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse

Développement dramaturgique et perspective systémique de la créativité à La Troupe du Jour de Saskatoon

Mariette THÉBERGE

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

RÉSUMÉ

Cet article vise à comprendre la manière dont le développement dramaturgique de La Troupe du Jour de Saskatoon est mis en œuvre et s'inscrit dans une perspective systémique de la créativité. À cette fin, les concepts d'expérience et d'accompagnement, la théorie de l'apprentissage transformationnel ainsi que le modèle de la perspective systémique de l'étude de la créativité constituent les assises du cadre conceptuel de la présente recherche qui se situe dans un contexte d'apprentissage non pas scolaire, mais institutionnel. Il s'agit d'une recherche qualitative, plus spécifiquement d'une étude de cas dont la principale stratégie de collecte de données est l'entrevue individuelle semi-dirigée réalisée auprès de neuf participants, dont deux conseillers dramaturgiques, cinq dramaturges ainsi que les directeurs artistique et administratif de La Troupe du Jour. Les résultats de l'analyse de ces témoignages mettent en valeur les temps d'émergence, de consolidation et de reconnaissance de cette dramaturgie en plaçant l'expérience et l'accompagnement comme clef de voûte de la pratique de développement dramaturgique dans ce contexte.

ABSTRACT

Dramaturgical development and a systemic perspective of creativity in La Troupe du Jour from Saskatoon

Mariette THÉBERGE
University of Ottawa, Ontario, Canada

This article aims to understand how the dramaturgical development of La Troupe du Jour de Saskatoon works and how it fits into a systemic perspective of creativity. The concepts of experimentation and teamwork, the theory of transformational learning, and the systemic perspective model for the study of creativity are the bases of the conceptual framework of this study, which takes place in an institutional learning context as opposed to a scholastic one. It is a qualitative study, and more specifically, a case study, whose main data-collection strategy is a semi-structured individual interview conducted with nine participants, including two dramaturgical advisors, five playwrights, and the artistic and administrative directors of La Troupe du Jour. An analysis of these interviews highlights the phases of the play's emergence, consolidation and recognition, and how experimentation and teamwork are the master keys to the practice of play development in this context.

RESUMEN

Desarrollo dramático y perspectiva sistémica de la creatividad con La Troupe du Jour de Saskatoon

Mariette THÉBERGE
Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá

Este artículo trata de comprender la manera en que el desarrollo dramático de La Troupe du Jour de Saskatoon se realiza y se inscribe en una perspectiva sistémica de la creatividad. Para lograrlo, los conceptos de experiencia y de acompañamiento, la teoría del aprendizaje transformacional así como el modelo de la perspectiva sistémica del estudio de la creatividad constituyen las bases del cuadro conceptual de la presente investigación, la cual se inscribe en un contexto de aprendizaje no escolar, sino institucional. Se trata de una investigación cualitativa, y más específicamente de un estudio de caso cuya estrategia principal para la recolección de datos es la entrevista individual semi-dirigida realizada con nueve participantes entre ellos dos consejeros dramáticos, cinco dramaturgos así como el director artístico y el administrativo de La Troupe du Jour. Los resultados del análisis de dichos testimonios ponen de relieve los períodos de surgimiento, consolidación y reconocimiento de dicha dramaturgia situando la experiencia y el acompañamiento como los cimientos de la práctica de desarrollo dramático en dicho contexto.

De nombreux défis se posent lorsqu'il s'agit de susciter la créativité de dramaturges issus de la communauté et de l'appuyer à long terme en Saskatchewan, province de l'Ouest canadien comptant 2 % de francophones.

Introduction

De nombreux défis se posent lorsqu'il s'agit de susciter la créativité de dramaturges issus de la communauté et de l'appuyer à long terme en Saskatchewan, province de l'Ouest canadien comptant 2 % de francophones. Qu'il soit question du manque d'établissements d'enseignement postsecondaire en mesure d'assurer une formation professionnelle en théâtre en français, de l'exode des passionnés vers des centres artistiques comme Montréal ou Toronto, de fonds restreints pour promouvoir une évolution constante de l'art actuel, les problématiques de l'émergence, de la consolidation et de la reconnaissance de la dramaturgie demeurent complexes, liées à la vitalité socioculturelle de l'ensemble de la Francophonie canadienne. Cependant, malgré toutes ces possibilités d'entraves, la pratique du développement dramaturgique de La Troupe du Jour de Saskatoon se distingue actuellement. C'est pourquoi il est apparu important d'en faire l'étude (La Troupe du Jour, 2012a; Forsyth, 2001).

Cet article vise donc à comprendre la manière dont le développement dramaturgique de cette compagnie est mis en œuvre et s'inscrit dans une perspective systémique de la créativité. Il se subdivise en six parties. Les trois premières parties contribuent à préciser le contexte de recherche, à spécifier le cadre conceptuel et à présenter la méthodologie. Les trois dernières servent à mettre en valeur ce qui participe à l'émergence, à la consolidation et à la reconnaissance de cette dramaturgie.

Le contexte de la recherche

D'entrée de jeu, La Troupe du Jour s'est dotée d'un mandat de développement du théâtre francophone en Saskatchewan dès sa fondation en 1985 (La Troupe du Jour, 2012b). Comme cela impliquait d'inscrire à la programmation des textes originaux en provenance du milieu, il fallait voir à encourager l'écriture dramatique et à promouvoir sa diffusion. C'est en ce sens qu'en 1996 l'embauche d'un dramaturge en résidence s'est accompagnée de la mise en œuvre d'une formation auprès d'adultes de la communauté intéressés à écrire. Offerte sous forme d'ateliers, cette formation a donné lieu à l'émergence de premiers textes et à leurs lectures publiques dans le cadre d'un festival de dramaturgie.

Par la suite, comme il existait un centre d'auteurs dramatiques (playwrights centre) dans la communauté anglophone de la Saskatchewan, l'idée a fait peu à peu son chemin pour que se dessine un cercle francophone des écrivains regroupant autour de La Troupe du Jour un noyau de personnes prêtes à s'engager à long terme dans un parcours d'écriture (Saskatchewan Playwrights Centre, 2011; La Troupe du Jour, 2012c). Au début, ce cercle d'écrivains proposait de courts ateliers. Les pièces qui en émergeaient étaient produites avec les moyens du bord dans un délai parfois trop court entre le début d'écriture et la production théâtrale. C'est pourquoi un cycle de trois ans a été instauré afin de donner suffisamment de temps pour la maturation au processus d'écriture et pour la tenue au besoin d'une ou de deux lectures

publiques du texte avant de le produire. Ce cycle triennal peut être écourté ou allongé selon le rythme et les besoins respectifs des auteurs. Il peut même être interrompu si la phase d'élaboration ne débouche pas sur une œuvre achevée.

Dans le même ordre de planification à court et à moyen terme, les directeurs artistique et administratif, en concertation avec les membres du conseil d'administration, se sont dotés d'un plan d'action qu'ils revoient tous les cinq ans. Ils y ont précisé des objectifs de réalisation et y rêvent l'avenir de la compagnie. Ce mode de fonctionnement a contribué jusqu'à maintenant à consolider une programmation et des liens avec le public, à s'assurer la collaboration de la communauté, à concevoir un centre de production et à s'y installer en décembre 2010. Après avoir déménagé maintes fois depuis ses débuts, la Troupe du Jour a donc maintenant pignon sur rue. Elle dispense dorénavant une formation théâtrale pour enfants et adolescents, tout en poursuivant des activités de formation auprès d'adultes devenus au fil des ans des dramaturges ou qui sont en voie de le devenir.

Le cadre conceptuel et théorique

Les concepts d'expérience et d'accompagnement, la théorie de l'apprentissage transformationnel ainsi que le modèle de la perspective systémique de l'étude de la créativité constituent les assises référentielles de la présente recherche qui s'inscrit dans un contexte d'apprentissage qui n'est pas scolaire, mais institutionnel – puisque La Troupe du Jour est une institution artistique (Csikszentmihalyi, 1999, 2006; Cifali *et al.*, 2010; Dewey, 2005; Duchesne, 2010; Le Bouëdec *et al.*, 2001; Mezirow, 1997; Paul, 2004; Sévigny, 2003).

L'expérience

Le domaine artistique comme le domaine de l'éducation reconnaissent depuis longtemps l'importance de l'expérience dans l'apprentissage. Comme l'indique Sévigny (2003, p. 129), l'expérience « rappelle la signification à la fois concrète et personnelle de ce qui est vécu par un individu » en faisant appel à « un mode plus organique et plus holistique de connaissance ». Tout y est mis en branle, « qu'il s'agisse d'un sentiment intime autant que d'une situation sociale donnée ». L'expérience est inhérente à ce que la personne considère, ressent, intègre (Dewey, 2005). Que ce soit lors d'ateliers d'écriture en transposant un monologue sous forme de dialogue ou en donnant une autre dimension à une situation dramatique, le travail dramaturgique implique la nécessité de se référer à l'expérience pour approfondir autant ce qui est dit par les personnages que l'inter-dit qui se révèle au fur et à mesure que la pièce prend forme.

L'accompagnement

Quant à l'accompagnement, il prend une place de plus en plus grande dans notre société et permet d'assumer différentes fonctions. Par exemple, il peut être dispensé en tant qu'assistance à une réinsertion dans le domaine du travail social ou

que mentorat dans la supervision de jeunes entrepreneurs dans une vision économique ou, encore, il peut prendre la forme d'une présence spirituelle en fin de vie. Il est aussi question de plus en plus souvent d'« autoformation accompagnée » pour des adultes lorsque des transitions d'emploi se présentent. Les fonctions de l'accompagnement varient donc selon les contextes de réalisation et d'évolution des accompagnateurs et des accompagnés (Boutinet *et al.*, 2007; Cifali *et al.*, 2010; Le Bouëdec *et al.*, 2008; Lafortune *et al.*, 2008; Paul, 2004; Vial et Caparros-Mencacci, 2007).

Dans le domaine théâtral, le terme conseiller dramaturgique est souvent utilisé pour désigner l'accompagnement d'un auteur en cours d'écriture d'une pièce. Même si les fonctions remplies dans ce contexte sont de nature artistique, elles peuvent se rapprocher de celles conçues dans d'autres domaines, comme c'est le cas dans la conception suivante, où accompagner quelqu'un « c'est, d'abord, l'accueillir et l'écouter... c'est enseigner, participer avec lui au dévoilement du sens de ce qu'il vit et recherche... c'est, enfin, cheminer à ses côtés pour le confirmer dans le nouveau sens où il s'engage » (Le Bouëdec *et al.*, 2001, p. 141-142). Comme dans d'autres domaines, favoriser l'émergence d'un texte ou en approfondir le sens relève d'une posture particulière :

... le plus souvent, l'accompagnement est un moment, une posture particulière dans une relation qui en appelle aussi d'autres, comme la direction, le suivi ou l'animation. Il s'agit en réalité d'une sorte de dialectique, à tout le moins d'une souplesse et d'une flexibilité dans les rôles remplis par un éducateur, en fonction des besoins de l'éduqué... (Le Bouëdec *et al.*, p. 153).

Les rapports dialogués entre accompagnateurs et accompagnés s'exercent en jugeant les besoins de chacun. La complicité qui s'établit alors peut enclencher un apprentissage susceptible d'inciter un changement ou une transformation chez la personne, comme c'est le cas lorsqu'il s'agit d'apprentissage transformationnel.

L'apprentissage transformationnel

Selon la théorie de l'apprentissage transformationnel, l'éducation des adultes est un champ où se déploie « un effort organisé pour soutenir des apprenants » afin de les aider « à développer leur pensée critique et réflexive, à la valider et à agir selon leurs propres valeurs, croyances et habitudes de l'esprit » (Duchesne, 2010, p. 37). Le processus de transformation y est conçu comme une dialectique qui met en présence la subjectivité de la personne. Partant du postulat que la personne accepte de remettre en question ses idées préconçues, l'apprentissage transformationnel contribue à prendre conscience des valeurs et croyances intégrées tout en incitant l'exploration de perspectives nouvelles. Ce faisant, la pensée critique amorce une compréhension approfondie de la dialectique de situations (Mezirow, 1997, 2001).

Il s'avère pertinent de se référer à cette théorie dans la présente étude, notamment pour les trois raisons suivantes. Premièrement, la prise de conscience des pré-supposés intégrés est inhérente à la lecture que fait l'auteur de son propre texte au cours de l'écriture de ses différentes versions. Deuxièmement, il est nécessaire de

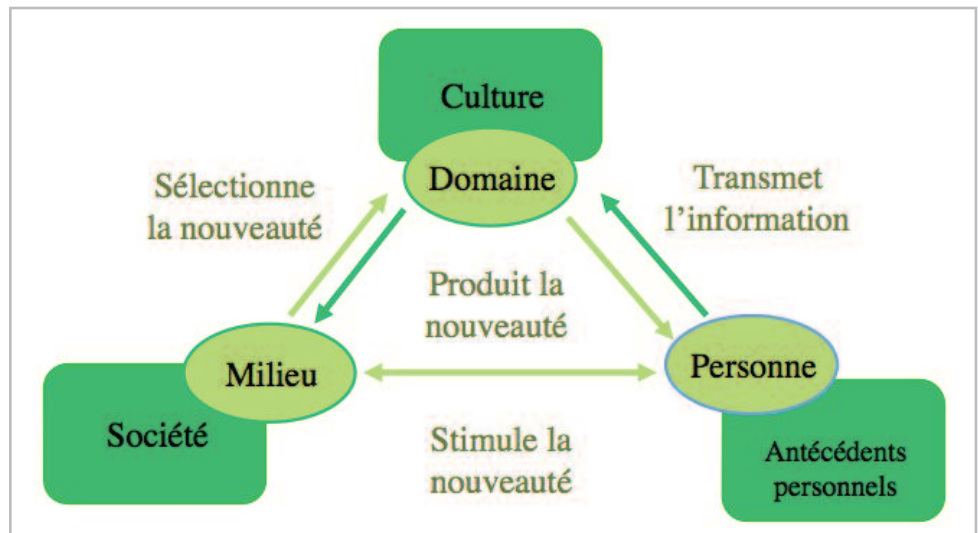
La perspective systémique de l'étude de la créativité de Csikszentmihalyi (1999; 2006) met en scène trois instances relationnelles qui participent à l'évolution d'une culture de la société: la personne, le milieu et le domaine. Cette perspective considère la créativité dans le contexte où elle se produit, en tant que phénomène interactif.

saisir le sens de la dialectique de situations pour en arriver à le communiquer sous forme théâtrale. Troisièmement, tout comme la théorie de l'apprentissage informationnel, l'interaction et la communication humaine sont au cœur du processus mis en œuvre lors de l'accompagnement et de la production, parce que le théâtre est un art collectif où s'exercent un ensemble de négociations de contenus et de formes.

La perspective systémique de l'étude de la créativité

La perspective systémique de l'étude de la créativité de Csikszentmihalyi (1999; 2006) met en scène trois instances relationnelles qui participent à l'évolution d'une culture de la société: la personne, le milieu et le domaine. Cette perspective considère la créativité dans le contexte où elle se produit, en tant que phénomène interactif. Le milieu constitue un levier ou un frein selon qu'il accepte ou refuse la nouveauté créée par la personne. Par exemple, si les milieux artistique et éducatif décident de ne pas intégrer à une programmation ou à un répertoire des œuvres d'une personne, cela a des incidences non seulement sur la diffusion de ces œuvres, mais également sur la reconnaissance qu'elles peuvent éventuellement recevoir et sur leur insertion dans le domaine culturel. Selon cette perspective, la créativité de la personne est tributaire des relations que celle-ci entretient avec le milieu et avec le domaine qui est le réceptacle de ce qui est créé et reconnu. D'une part, la personne manifeste une curiosité vis-à-vis de l'information du domaine et fait également l'effort d'en approfondir le contenu. D'autre part, le domaine délimite les paramètres qui servent de référents au milieu dans le choix de la sélection et dans l'inclusion de la nouveauté. Le schéma suivant illustre cette perspective :

Figure1. Une perspective systémique pour l'étude de la créativité



Source : M. Csikszentmihalyi, dans R. J. Sternberg (dir.), Handbook of Creativity, Cambridge, MA : Cambridge University Press, 1999, p. 315.

Dans le cas de l'écriture dramatique, ce modèle systémique fait en sorte que la pièce créée par un dramaturge est jouée, accréditée par le milieu artistique, puis qu'elle s'intègre au domaine théâtral et fait éventuellement partie d'un répertoire qui est transmis en tant qu'entité constituante d'une culture donnée. Comme il est possible de l'observer dans ce modèle, la personne et le milieu stimulent réciproquement la nouveauté. Autrement dit, le milieu peut appuyer la créativité de la personne, et cet encouragement ou cette reconnaissance suscite encore plus la motivation à continuer de créer. Dans l'axe milieu et domaine, le milieu procède à une sélection de la nouveauté créée par la personne, tandis que dans l'axe domaine et personne ce qui est reconnu est transmis en tant qu'information à la personne. Par ailleurs, selon les circonstances, il peut arriver que ce soit directement le domaine qui effectue la sélection de la nouveauté, par exemple dans le cas où la créativité de la personne est d'abord reconnue ailleurs que dans sa région, son pays ou son continent d'origine.

L'environnement social fait partie intégrante de ce modèle qui conçoit la culture comme un « ensemble des connaissances symboliques communes à une société donnée ou partagées par l'ensemble de l'humanité » (Csikszentmihalyi, 2006, p. 31). Ce modèle lie donc de manière intrinsèque culture et créativité en explicitant le jeu et le pouvoir des relations qui s'exercent entre la personne, le milieu et le domaine. C'est en ce sens qu'il s'avère pertinent dans une recherche qui porte sur une pratique exemplaire de développement dramaturgique, car il peut aider à comprendre ce qui participe à la reconnaissance de la créativité des dramaturges de La Troupe du Jour de Saskatoon. Cette perspective se centre sur la systémique des relations dans un contexte social où évolue la personne qui fait preuve de créativité, c'est-à-dire le milieu théâtral et le domaine artistique. À cet effet, ce modèle diffère de l'étude du processus de création où il s'agit d'explicitier des phases d'élaboration d'une œuvre à partir des idées de base jusqu'à sa réalisation et sa diffusion (Anzieu, 1981; Gosselin, Potvin, Gingras et Murphy, 1998). L'objet de la présente étude de cas porte sur le développement dramaturgique d'une compagnie de théâtre et non sur l'élaboration d'une pièce ou d'une production en particulier. La créativité se définit en ce sens comme systémique dans un contexte social et non en termes d'étapes ou de phases de processus de création d'une ou de plusieurs œuvres.

Somme toute, les concepts d'expérience et d'accompagnement, la théorie de l'apprentissage transformationnel et la perspective systémique de l'étude de la créativité constituent un cadre conceptuel et théorique quadripartite dans la présente recherche et servent à comprendre sous différents angles la pratique de développement dramaturgique mise en œuvre à la Troupe du Jour de Saskatoon.

La méthodologie

Cette recherche fait partie d'un programme qui prévoit la collecte de données dans trois régions canadiennes désignées: l'Ouest canadien, l'Ontario français et l'Acadie. Comme cette recherche se poursuit, le présent article se centre essentielle-

ment sur l'étude du développement dramaturgique de La Troupe du Jour de Saskatoon.

Type de recherche

Cette recherche consiste en une étude de cas qui privilégie une approche de nature qualitative/interprétative reconnaissant l'importance des significations que les personnes accordent aux événements qu'elles vivent. Comme le souligne Savoie-Zajc (2000, p. 172), « [l]a recherche du courant interprétatif est ainsi animée du désir de mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience ». Elle peut également rendre possibles « l'étude de l'affectivité, de l'engagement, de l'investissement identitaire » ainsi que « leurs rapports avec les formes, les logiques et les fonctionnements de la pensée sociale... » (Anadón et Gohier, 2001, p. 30).

La procédure de collecte de données

La principale stratégie de collecte de données est l'entrevue individuelle semi-dirigée réalisée auprès de neuf participants, dont deux conseillers dramaturgiques, cinq dramaturges ainsi que les directeurs artistique et administratif de La Troupe du Jour. Comme le soulignent Poupart et ses collègues (Poupart *et al.*, 1997), l'entrevue individuelle permet de saisir le sens que la personne accorde à ce qu'elle vit et de mieux comprendre où elle se situe dans le milieu où elle évolue. Dans le présent programme de recherche, les entrevues donnent l'occasion aux participants de parler des expériences qu'ils vivent lors d'ateliers d'écriture, d'accompagnement individualisé et de la mise en lecture de textes, que ce soit en tant que dramaturges, accompagnateurs ou organisateurs. Chacune des entrevues effectuées dans les locaux de La Troupe du Jour à Saskatoon a duré de quarante-cinq à soixante-cinq minutes par personne.

Pour comprendre le développement dramaturgique de La Troupe du Jour, il a paru indispensable d'être sur place, d'assister à des spectacles, de côtoyer des spectateurs, de rencontrer les participants dans la communauté où ils vivent, bref, d'y faire au moins deux séjours de trois et quatre jours. Les dates étant choisies par rapport à une période d'activités, ce ne sont pas uniquement les entrevues individuelles ou l'analyse de la documentation qui ont alors donné accès à l'expérience qui se vit au sein de la compagnie, mais l'ensemble de contacts formels et informels et, surtout, l'accueil reçu et l'ouverture démontrée par la volonté de participer à ce projet de recherche. Ces séjours à Saskatoon ont contribué à alimenter le dialogue avec les participants. Par la suite, le contact a été maintenu avec ces derniers lors de la validation d'une première version de cet article, ce qui a permis de parfaire le texte et d'approfondir la manière dont les participants conçoivent ce qui est écrit à propos de leur expérience. Cette démarche fait elle-même partie de la conception interprétative de l'aventure de cette recherche.

L'analyse des données

À la suite des deux premiers séjours dans le contexte de recherche et de la tenue des entrevues, des lectures successives des données transcrites ont tout d'abord

conduit à utiliser la catégorie « comme signification à propos de significations » pour participer à la réflexion (Paillé et Mucchielli, 2008, p. 260). Chaque entrevue s'est alors révélée d'une telle richesse qu'il a fallu résister à l'attrait de se centrer sur l'histoire de chacun pour en arriver à cerner la globalité de l'ensemble de l'expérience. C'est pourquoi il s'est avéré nécessaire de reprendre l'analyse à trois reprises afin de déterminer en tant que catégories centrales les temps d'émergence, de consolidation et de reconnaissance de la dramaturgie dans le parcours des dramaturges participant aux entrevues et dans les témoignages des accompagnateurs et des directions artistique et administrative de La Troupe du Jour. Par la suite, l'analyse a encore été reprise à partir de mon point de vue de chercheuse, ce qui a donné lieu à une mise en concordance de ces trois temps – émergence, consolidation et reconnaissance – avec les concepts d'expérience et d'accompagnement, la théorie de l'apprentissage transformationnel et la perspective systémique de l'étude de la créativité. Cette double procédure d'analyse a contribué à mettre en relief « l'explication émique », c'est-à-dire le point de vue des participants, et « l'explication étique », celle du chercheur (Paillé et Mucchielli, 2008, p. 269). D'une part, le dialogue fait partie de la validation de cette analyse qui donne lieu d'approfondir le sens accordé par les participants à l'expérience et à l'accompagnement ainsi qu'à l'apprentissage qu'ils font. D'autre part, la référence aux concepts d'expérience et d'accompagnement, à la théorie de l'apprentissage transformationnel et à la perspective systémique de l'étude de la créativité contribue à situer dans son ensemble la vision du développement dramaturgique et à comprendre ce qui s'accomplit à La Troupe du Jour de Saskatoon.

L'émergence dramaturgique

L'analyse des entrevues amène à constater que l'expérience et l'accompagnement constituent la clef de voûte de l'émergence et de la consolidation dramaturgique dans le contexte de La Troupe du Jour. Il va sans dire qu'investir dans et par la dramaturgie ne constitue pas une évidence quand seulement 2 % de la population est à même de participer à un projet d'envergure comme celui de contribuer au développement théâtral en français dans un contexte de minorité linguistique. C'est en stimulant l'écriture au sein du Cercle des écrivains, en développant le sentiment d'appartenance des dramaturges émergents et en s'appuyant sur un réseau de personnes engagées dans l'écriture dramatique que cet investissement s'est accompli.

Stimuler l'écriture au sein du Cercle des écrivains

L'implantation du Cercle des écrivains a joué un rôle primordial et les parcours des dramaturges qui y œuvrent en témoignent. L'analyse des témoignages permet de constater que la mise en œuvre du Cercle a largement contribué à créer et perpétuer une complicité entre dramaturges. Sans le Cercle et ces personnes, la dramaturgie n'aurait pas pris autant de place dans la communauté et dans la vie même des dramaturges qui y consacrent une partie de leur temps. Faisant appel à des adultes de la communauté que l'écriture intéresse, le Cercle des écrivains a trouvé des adeptes dès

sa fondation. Parmi ceux-ci figurent l'animateur du Cercle*, lui-même comédien, metteur en scène, dramaturge, formateur et accompagnateur, qui sait appuyer l'émergence de l'écrit en donnant suffisamment d'écoute aux premiers balbutiements de textes pour susciter une motivation intrinsèque. Lors des rencontres mensuelles, l'animateur propose des exercices ciblés pour apprivoiser la dramaturgie. Il anime également en deuxième partie de ces rencontres un échange de commentaires à partir de scènes lues par les participants. Invitant alors au respect, il exige accueil et écoute à l'égard de ce qui est écrit. Tout en demeurant à l'affût des réactions des gens et surtout de la personne dont on commente le texte, il rappelle avec constance que l'auteur est maître de son texte, libre d'intégrer ou de mettre de côté les suggestions proposées par les pairs.

Développer le sentiment d'appartenance des dramaturges émergents

L'expérience de l'écriture dramatique s'amorce donc dans une atmosphère de confiance qui favorise une ouverture aux possibles, si importante pour l'émergence dramaturgique, car le langage théâtral, tout en se frayant une voie vers une représentation publique, articule ses premiers jets en ayant besoin d'intimité. C'est pourquoi la nécessité d'être vulnérable est intégrée à l'expérience dramaturgique où prime l'écoute de soi et de l'autre, comme en fait foi le témoignage suivant :

Quand on écrit quelque chose et qu'on le présente, bien on se présente « nous ». Alors il faut à la fois que la critique soit permise, mais qu'elle soit constructive et non destructive. C'est vraiment tout un art. Pour le moment, ça fait des années et des années que le groupe existe et que ça se passe bien. C'est assez incroyable. (Dramaturge 1)

Loin d'être fortuit, l'emploi du « nous » dans ce témoignage laisse entendre que dévoiler et se dévoiler contribuent à une représentation externe de soi qui peut avoir des incidences sur le parcours même du dramaturge. Il y a convergence entre intériorité et extériorité dans cette rencontre de soi à l'autre lorsque le regard porté sur ce qui est écrit se reflète sur une collectivité.

Ce « nous » est aussi une marque d'appartenance, puisque des amitiés se tissent entre des personnes qui de prime abord ne se destinaient pas nécessairement à l'écriture. Par exemple, deux des participants du Cercle des écrivains étaient des scientifiques de profession lorsqu'ils ont amorcé leurs parcours de dramaturges. Ils y ont connu leurs premières expériences de formation dramaturgique et s'inscrivent toujours en complicité avec une troisième comparse du début. Ces trois dramaturges ont évolué ensemble et ont vu leurs textes produits. Chacun d'eux compte actuellement à son répertoire plus de deux pièces produites par La Troupe du Jour. Tout en

* Étant donné la singularité du contexte de recherche et le fait que le milieu théâtral appartient au domaine public, le protocole éthique prévoit que les noms des participants peuvent être retrouvés. Le formulaire de consentement était explicite à cet effet et il a été signé en toute connaissance de cause sans aucune obligation de la part des participants, qui pouvaient se retirer à tout moment et extraire des parties, voire la totalité, de ce qui avait été enregistré lors des entrevues. De plus, toutes les citations incluses dans ce texte ont été vérifiées par les participants de manière à assurer le respect de leurs propos.

se donnant les coudées franches lorsqu'ils commentent leurs textes, ils poursuivent leur cheminement respectif et comptent sur l'appui inconditionnel des autres lorsque se manifeste un besoin d'encouragement. Loin d'adopter une posture de compétition, chacun d'eux occupe une place distincte au sein du Cercle des écrivains et de La Troupe du Jour. Ils manifestent également de la reconnaissance et de l'engagement vis-à-vis de l'institution artistique qui leur a donné la chance d'explorer et de faire leurs premières armes en dramaturgie. À l'instar du directeur artistique et de l'animateur du Cercle, ces trois dramaturges estiment que la diversité de voix est nécessaire pour alimenter la parole dramaturgique et la vision artistique de la compagnie. C'est pourquoi la porte à des dramaturges en émergence reste ouverte, ce qui donne actuellement lieu à des productions écrites par des dramaturges issus de la relève théâtrale (La Troupe du Jour, 2011a et b).

S'appuyer sur un réseau de personnes engagées dans l'écriture dramatique

Le fonctionnement du Cercle des écrivains se base donc sur un réseau de personnes engagées dans l'écriture dramatique, qui travaillent dans une atmosphère de confiance et qui apportent par leurs écrits un appui tangible à La Troupe du Jour. Il s'exerce de manière concentrique et en périphérie, tout en valorisant la créativité et l'exploration de styles divers. Au centre de cette périphérie d'auteurs, le directeur artistique actionne la roue du cycle de création qui concourt à favoriser l'émergence de la parole théâtralisée. Pour prendre des décisions concertées, il consulte le directeur administratif ainsi que l'animateur du Cercle. Leurs échanges participent à entretenir un esprit d'écoute qui fait en sorte que la programmation de La Troupe du Jour prend forme au fur et à mesure que se développent des idées issues des ateliers. Ils forment avec les dramaturges et ceux qui gravitent autour des productions une confrérie de gens passionnés d'écriture et de théâtre. C'est ainsi que la créativité s'exprime dans ce contexte en tissant des liens étroits entre personnes s'intéressant à l'écriture dramatique et membres de la direction de l'institution susceptibles d'offrir un cadre de visibilité à ce qui est créé.

La consolidation dramaturgique

L'émergence à elle seule ne suffisant pas à assurer une pérennité, La Troupe du Jour institue également une vision de consolidation dramaturgique, entre autres en choisissant judicieusement des accompagnateurs. Le directeur artistique de la compagnie mentionne ainsi dans son entrevue : « On essaie de faire le match parfait avec le mentor d'écriture. » Cet élément de consolidation est essentiel dans la poursuite du travail dramaturgique qui s'exerce dans une volonté de dévoiler avec le plus d'acuité et de lucidité possible le sous-texte du texte de manière à ce qu'il puisse par la suite être incarné avec intensité par des comédiens. Ce travail de consolidation s'accomplit, entre autres, en accompagnant par le dialogue, en favorisant la construction d'une expérience cohérente, en intégrant le processus de transformation et

en incitant la personne à se définir par l'action en donnant un sens à son expérience de dramaturge.

Accompagner par le dialogue

Rien n'est tenu pour acquis dans ce travail qui, sur le métier, cent fois est remis. Tout comme le dramaturge, l'accompagnateur cherche à extraire la profondeur du métal brut des scènes esquissées en utilisant comme principaux outils le questionnement et le dialogue. Si la franchise est de mise, l'intuition de savoir jusqu'où on peut aller fait aussi partie des prérogatives afin de maintenir une harmonie dans le tandem approbation et confrontation entre dramaturges et accompagnateurs. La communication s'établit à double sens, parce qu'il est nécessaire d'enlever ce qui est superflu, c'est-à-dire ce que l'auteur doit absolument écrire, mais qui se révèle de trop dans l'œuvre achevée. Savoir rompre une envolée de paroles pour laisser vivre et réfléchir l'émotion donne par moments un rythme différent au texte ou à l'intrigue. Il est parfois préférable de purger un flot de mots afin de laisser respirer les interprètes et les spectateurs – capables d'inférence, de discernement et d'intériorité. Dans le même ordre d'idées, ciseler un monologue en dialogue aux répliques percutantes offre un autre cadre aux relations présentes sur scène. Bref, tous ces éléments de compréhension et d'interprétation du texte constituent le lot dialogique qui mène accompagnateur et dramaturge à explorer ensemble diverses possibilités afin de donner vie au texte.

Construire une expérience cohérente

Il va sans dire que cette compréhension et cette interprétation du texte en construction engendrent une fébrilité, une vulnérabilité, une conscience d'être en présence les uns avec les autres. C'est pourquoi, comme le conçoit La Troupe du Jour, le choix de l'accompagnateur doit se faire judicieusement. Souvent l'auteur n'a qu'un texte à son actif ou il est en train d'écrire son premier texte. Sa parole vient à peine d'émerger qu'il doit la consolider pour être en mesure de passer la rampe de la première lecture publique et en arriver à l'étape de production scénique. Dans ce périple d'apprentissage, le dramaturge accepte d'entrer en relation non seulement avec la personne qui l'accompagne, mais avec lui-même, ainsi qu'avec des gens de théâtre et avec le public. Metteurs en scène, comédiens, techniciens de production, gens de la communauté, dont des collègues, des parents, des voisins, des amis, tous entendent et verront le produit final.

La Troupe du Jour et l'accompagnateur sont aussi là pour aider la personne à comprendre le sens de sa propre expérience d'écriture et à y trouver une cohérence, car, comme le souligne Dewey (2005, p. 105) lorsqu'il traite de l'expérience de l'art, « [l]a véritable tâche d'un artiste consiste à construire une expérience cohérente sur le plan de la perception tout en intégrant constamment le changement au fur et à mesure de son évolution ».

Intégrer le processus de transformation

Consolidation et évolution vont donc de pair dans le développement dramaturgique, puisqu'il s'agit d'y intégrer dans une certaine mesure le respect du processus de transformation qu'encourage l'écriture. Les témoignages des participants font état de cette dialectique explicitée dans la théorie de l'apprentissage transformationnel selon laquelle «le sens se trouve davantage en nous-mêmes que dans des formes extérieures (les livres, par exemple), et [...] le sens particulier attribué par chacun à sa propre expérience s'acquiert et se valide à travers l'interaction et la communication humaine» (Mezirow, 2001, p. 16). L'écriture prend racine dans la singularité de l'expérience de la personne et, en situation d'accompagnement dramaturgique, cette expérience permet de garder une visée théâtrale et de délimiter des balises qui évitent les écueils de diversion. Comprendre ce qui est dans son propre texte, en vérifier et valider le contenu constituent une part importante du dialogue nécessaire entre le dramaturge et l'accompagnateur, le dramaturge et le metteur en scène, voire avec les acteurs. Au cours de l'écriture de différentes versions, le dramaturge prend conscience des présupposés qui sont intégrés à sa pièce. Il apprend à en discuter ouvertement et à faire la part des choses entre ce qui lui appartient et ce qui devient produit artistique, œuvre théâtrale achevée. Tout en perpétrant un dialogue intérieur, il distingue peu à peu la part de soi et de l'autre (Ricoeur, 1990). Dans la transformation que cela sous-entend, l'accompagnateur agit en contrepartie, tout en alimentant une réflexion et en incitant à une métaréflexion bénéfique à la formation et, par ricochet, à l'apprentissage dramaturgique.

Se définir par l'action en donnant un sens à son expérience de dramaturge

L'analyse du discours des participants permet également de comprendre que la consolidation dramaturgique touche directement la question de l'identité, car, pour qu'il y ait dramaturgie dans un contexte donné, encore faut-il que des personnes soient des dramaturges et s'identifient comme tels. Tant la formation et l'accompagnement dramaturgique que la mise en lecture et la production de textes à La Troupe du Jour favorisent cette consolidation identitaire où la personne se définit par l'action en donnant un sens à son expérience. Lors de rencontres du Cercle des écrivains, lors de stages de formation ou de lectures de textes, la personne s'inscrit dans un présent où elle écrit et cette action laisse augurer un futur où elle devient dramaturge: «L'accompagnateur vise le cheminement de l'accompagné tandis que l'accompagné vise son propre devenir» (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p. 36).

À cette croisée de routes où s'esquisse la possibilité d'être dramaturge, l'accompagnateur «ne détient pas le sens profond de l'expérience de l'accompagné, il le soutient» (Le Bouëdec, 2001, p. 49). Cet appui est d'autant plus salutaire que l'expérience de l'écriture dramatique s'avère nouvelle pour certains dramaturges. Alors que dans d'autres domaines ces mêmes adultes sont experts et peuvent compter sur une

Tant la formation et l'accompagnement dramaturgique que la mise en lecture et la production de textes à La Troupe du Jour favorisent cette consolidation identitaire où la personne se définit par l'action en donnant un sens à son expérience.

expérience appréciable, ils sont propulsés dans un univers dramaturgique qui exige une grande capacité de prendre des risques – l’une des principales caractéristiques de la personne qui fait preuve de créativité (Dacey et Lennon, 1997). Il importe donc de calculer les risques, c’est-à-dire de prévoir les situations où l’échec serait trop cuisant pour être assimilé. Dans cette optique, consolider prend un sens de prévention où l’accompagnateur use de son expertise pour jauger la part d’impondérable et d’irréalisable dans le projet dramaturgique. C’est ainsi que, dans le pouvoir que lui confère son statut auprès du dramaturge, l’accompagnateur n’est pas « épargné par les paradoxes : entre son désir d’aider et de laisser l’autre libre, entre le laisser libre et lui imposer quelques contraintes pour justement l’aider à se sortir de sa situation... il doit lui-même s’engager tout en se situant en retrait, s’impliquer tout en s’effaçant, sans cesse s’adapter, s’ajuster, changer de registre » (Paul, 2004, p. 114). Les situations qui se présentent au fur et à mesure qu’évolue le texte suscitent un dialogue sur le ressenti et le pressenti, c’est-à-dire qu’elles permettent de s’interroger sur les émotions sous-jacentes aux expériences vécues. Ce sont ces expériences significatives qui participent à la consolidation dramaturgique, puisqu’elles incitent le dramaturge à remettre sur le métier un autre texte qui entrera éventuellement dans le cycle de production.

La reconnaissance dramaturgique

Avec tous les prix et distinctions remis dans les dernières années à La Troupe du Jour et à ses dramaturges, il va de soi que le développement dramaturgique de cette compagnie suscite beaucoup d’attention (La Troupe du Jour, 2012a). Nul doute que ces nominations et ces prix constituent des gages explicites de reconnaissance, et ce, en provenance des communautés anglophone et francophone, aux niveaux provincial et national. Comment une compagnie comme celle de La Troupe du Jour en arrive-t-elle à pouvoir compter sur un bassin de dramaturges? Comment les textes de ces derniers parviennent-ils à être vus et applaudis par différents publics? Comment la pratique de développement dramaturgique de La Troupe du Jour contribue-t-elle à constituer un répertoire dramaturgique francophone en Saskatchewan? Comment la reconnaissance reçue actuellement participe-t-elle en soi à l’évolution de la dramaturgie de ce contexte? Ce sont ces questions qui ont été à la source de la démarche de la présente recherche et, après la collecte et l’analyse de témoignages, il apparaît que cette reconnaissance n’est pas le fruit du hasard. Elle est sous-tendue par des actions qui suscitent l’intérêt du public, démontrent un sens d’ouverture à toutes les communautés de Saskatoon et définissent le potentiel créateur de la personne.

Susciter l’intérêt du public

Des contenus historiques ont éveillé directement l’intérêt du public. Pensons notamment à la pièce *Bonneau et la Bellehumeur*, où il est question du destin de Louis Riel et du rôle qu’y joue sa femme. Cette production a permis à la communauté francophone de la Saskatchewan de voir une interprétation de son histoire mise en scène, ce qui perpétue tant la culture que l’histoire de la culture. Cette reconnaissance

relève également de la manière dont La Troupe du Jour s'assure la collaboration de membres de la communauté lorsqu'elle se produit à Saskatoon ou en province. Par exemple, lors de la tournée de *La maculée* dans les villages autour de Saskatoon, la Fédération provinciale des Fransaskoises a fait de la publicité auprès de ses membres, qu'elle a incitées à participer à une discussion avec l'auteur après les représentations. Cet appui interactif d'une association provinciale et d'une institution théâtrale fait valoir l'intérêt d'établir des liens tangibles où chacun voit ses visées se concrétiser, puisque cette production théâtrale traitait de l'isolement chez la femme dans un contexte minoritaire. Lorsque les thématiques le permettent, l'appui d'associations qu'on a sollicitées donne ainsi une plus grande envergure à la production, accentue la réceptivité de divers publics et favorise une compréhension de phénomènes vécus.

Démontrer un sens d'ouverture à toutes les communautés de Saskatoon

Dans le même ordre d'idées, la reconnaissance dont bénéficie La Troupe du Jour tient à son sens de l'ouverture à toutes les communautés de Saskatoon : franco-phonie, anglophone, autochtone, catalane... Les différentes lectures de textes tenues en avril 2012 lors du Festival découvertes constituent à cet égard une plaque tournante propice aux échanges avec d'autres cultures. En célébrant la dramaturgie qu'elle appuie dans ses démarches de formation, La Troupe du Jour concourt à l'affirmation de la créativité de dramaturges qui s'inscrivent dans sa ligne de pensée. Comme l'affirme ouvertement l'une des dramaturges au cours de son entrevue et lors d'un échange public : « *Si ça n'avait pas été de La Troupe du Jour, je n'aurais pas écrit de théâtre en français.* » Par ses nombreuses activités qui visent le développement dramaturgique, La Troupe du Jour crée donc une place pour l'émergence de textes francophones dans un contexte social où cette singularité ne serait pas reconnue *a priori*.

Définir le potentiel créateur de la personne

Dans le discours des participants, on peut également constater que la reconnaissance accordée aux auteurs se manifeste dès les débuts de la formation offerte. Par exemple, l'identification du potentiel créateur de la personne, la reconnaissance de ses idées, l'attribution d'un appui dramaturgique et la rencontre d'un accompagnateur encadrent un espace voué à la créativité où s'exerce un dialogue sur le sens du texte en émergence. Quelles que soient les remises en question que cela incite, ce dialogue, constitué d'une écoute attentive dans une réciprocité de prise de parole, confère en lui-même une importance pour ne pas dire une reconnaissance à la valeur accordée à ce qui est dit et écrit. La reconnaissance du développement dramaturgique de la Troupe du Jour passe tant par cette systémique de la créativité qui va de la personne au milieu que par celle qui s'effectue du milieu théâtral à l'insertion du produit artistique à la culture. Une visée théâtrale sous-tend cette systémique de la créativité mise en œuvre par la compagnie. À cet effet, le contenu de l'entrevue du directeur artistique de la compagnie est explicite : « *Avant tout, on le fait parce qu'on aime faire du théâtre.* »

« *Si ça n'avait pas été de La Troupe du Jour, je n'aurais pas écrit de théâtre en français.* »

Par ses nombreuses activités qui visent le développement dramaturgique, La Troupe du Jour crée donc une place pour l'émergence de textes francophones dans un contexte social où cette singularité ne serait pas reconnue *a priori*.

Conclusion

Comme il est possible de le constater en examinant les possibilités d'émergence, de consolidation et de reconnaissance dont font état les productions de La Troupe du Jour, il n'y a pas de génération spontanée de dramaturges francophones à Saskatoon. On y observe plutôt une vision articulée qui encourage le développement dramaturgique en donnant un appui suffisamment substantiel pour que des personnes intéressées par l'écriture théâtrale amorcent un parcours dramaturgique, puis évoluent en tant que dramaturges. La Troupe du Jour institue de cette manière un mode de fonctionnement dialogique qui met en présence les trois composantes du modèle de la perspective systémique de l'étude de la créativité : la personne, le milieu et le domaine. C'est ainsi que la compagnie théâtrale sert de lieu d'encadrement, de production et de diffusion et qu'elle constitue un milieu propice à la reconnaissance de la créativité de la personne et de la nouveauté produite. Grâce à l'apport du Cercle des écrivains et à l'instauration du cycle triennal de production, une voie est tracée entre la personne et le milieu, puisque les textes créés deviennent des productions théâtrales, puis s'inscrivent dans un répertoire de textes qui se construit et s'établit. Ce répertoire sera par la suite transmis aux générations à venir et alimentera la créativité d'autres personnes qui s'intégreront à leur tour à la systémique de la dramaturgie et de sa reconnaissance dans ce contexte et dans d'autres.

Se définir ainsi par l'action non seulement concourt à ce que la personne en arrive à se représenter elle-même comme dramaturge, mais contribue grandement à l'essor de la culture et à la reconnaissance de celle-ci. C'est ainsi que, par leur écriture et la présentation de ces œuvres, des dramaturges en émergence en arrivent à se reconnaître eux-mêmes comme dramaturges et que leurs textes mettent en présence la singularité artistique et culturelle de ce qui peut être fait par des francophones en Saskatchewan. Force est cependant de préciser que la formation et les pratiques artistiques en milieu minoritaire demeurent encore trop peu documentées en francophonie canadienne. Leur étude dégage pourtant de nombreuses perspectives de recherche tant pour le domaine de l'éducation que pour ceux, entre autres, de la sociologie, de la psychologie et des arts. C'est en ce sens que la présente recherche est conçue en tant qu'une des parties du panorama des activités de La Troupe du Jour et qu'elle tend à mettre en exergue la pensée sous-jacente à l'action de l'art dans ce milieu.

Références bibliographiques

- ANADON, M. et GOHIER, C. (2001). La pensée sociale et le sujet : une réconciliation méthodologique. Dans Les représentations sociales. *Des méthodes de recherche aux problèmes de société* (p. 19-41). Montréal : Les Éditions Logiques.

- ANZIEU, D. (1981). *Le corps de l'œuvre*. Paris : Gallimard.
- BOUTINET, J.-P., DENOYEL, N., PINEAU, G. et ROBIN, J.-Y. (dir.) (2007). *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds*. Paris : Presses universitaires de France.
- CIFALI, M., THÉBERGE, M. et BOURASSA, M. (dir.) (2010). *Cliniques actuelles de l'accompagnement*. Paris : L'Harmattan.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. Dans R. J. Sternberg (dir.), *Handbook of Creativity* (p. 313-335). Cambridge, MA : Cambridge University Press.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (2006). La créativité. *Psychologie de la découverte et de l'invention*. Paris : Robert Laffont.
- DACEY, J. S. et LENNON, K. H. (1998). Ten traits that contribute to the creative personality. Dans *Understanding Creativity: The Interplay of Biological, Psychological, and Social Factors* (p. 97-115). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- DEWEY, J. (2005). *L'art comme expérience*. Paris : Gallimard.
- DUCHESNE, C. (2010). L'apprentissage par transformation en contexte de formation professionnelle. *Éducation et francophonie*, 37(1), 33-50.
- FORSYTH, L. (2001). La Troupe du Jour de Saskatoon : une compagnie-laboratoire. Dans H. Beauchamp et J. Beddows (dir.), *Les théâtres professionnels du Canada francophone. Entre mémoire et rupture* (p. 135-150). Ottawa : Le Nordir.
- GOSSELIN, P., POTVIN, G., GINGRAS, J.-M. et MURPHY, S. (1998). Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 647-666.
- LAFORTUNE, L., LEPAGE, C., PERSECHINO, F. et BÉLANGER, K. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- LA TROUPE DU JOUR (2012a). *Reconnaissance*. En ligne [<http://www.latroupedujour.ca/awards/>].
- LA TROUPE DU JOUR (2012b). *Historique*. En ligne [<http://www.latroupedujour.ca/history/>].
- LA TROUPE DU JOUR (2012c). *Projets de développement artistiques. Développement dramaturgique*. En ligne [<http://www.latroupedujour.ca/artistic-development-projects/>].
- LE BOUËDEC, G., CREST, A., PASQUIER, L. et STAHL, R. (2001). *L'accompagnement en éducation et en formation*. Paris : L'Harmattan.
- MEZIROW, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12.

- MEZIROW, J. (2001). *Penser son expérience. Développer l'autoformation*. Lyon : Chronique sociale.
- PAILLÉ, P. et MUCCHIELLI, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- PAUL, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- POUPART, J., DESLAURIERS, J.-P., GROULX, L.-H., LAPERRIÈRE, A., MAYER, R. et PIRES, A. (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin.
- RICCEUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- SASKATCHEWAN PLAYWRIGHTS CENTRE (2011). En ligne [<http://www.saskplaywrights.ca/>].
- SAVOIE-ZAJC, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- SÉVIGNY, R. (2003). Expérience. Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez, et A. Lévy (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie. Positions et références* (p. 128-133). Ramonville-Saint-Agne, France : Érès.
- VIAL, M. et CAPARROS-MENCACCI, N. (2007). *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.

Pour relancer et maintenir la créativité pédagogique et artistique des futurs enseignants : la dynamique de création, un outil pertinent

Carole MARCEAU

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada



Patrimoine canadien Canadian Heritage



Conseil de recherches en sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities Research Council of Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Comité de rédaction

Sylvie Blain,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface
Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Anne-Marie Bergeron

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acef

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acef.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Créativité et création en éducation

Rédactrice invitée :

Francine CHAÎNÉ

Liminaire

- 1 **Créativité et création en éducation**
Francine CHAÎNÉ, Université Laval, Québec, Canada
- 6 **La théorisation de la créativité au service de l'éducation en art**
Félix DE LA DURANTAYE, Université de Montréal, Québec, Canada
- 23 **Développement dramaturgique et perspective systémique de la créativité à La Troupe du Jour de Saskatoon**
Mariette THÉBERGE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 41 **Pour relancer et maintenir la créativité pédagogique et artistique des futurs enseignants: la dynamique de la création, un outil pertinent**
Carole MARCEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 54 **Création et créativité dans la construction identitaire d'enseignantes de la danse en milieu scolaire au Québec**
Hélène DUVAL, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 69 **L'observation d'un processus de création théâtrale par des adolescents et les effets sur le savoir artistique: autoethnographie d'une recherche**
Francine CHAÎNÉ, Université Laval, Québec, Canada
- 83 **Indices de transformation sociale par *l'art qui relie*, une pratique artistique avec et dans la communauté**
Joëlle TREMBLAY, Université Laval, Québec, Canada
- 99 **L'expérience de création en théâtre pour adolescents en Ontario français: paroles et gestes**
Laurence Valérie THIBAUT, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 119 **Des pratiques inspirantes pour intégrer la dimension culturelle à l'école**
Caroline RAYMOND, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Nicole TURCOTTE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 139 **Créativité et didactique dans l'enseignement musical**
Isabelle MILI, Université de Genève, Suisse
- 154 **Expérience de résolution de problèmes par une démarche créative dans la formation des enseignants en adaptation scolaire**
Sylvie OUELLET, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 177 **Développer la créativité par la conception d'un objet à réaliser. Mise en place d'un dispositif de *Learning Study* dans la formation des enseignants**
Denis LEUBA, John DIDIER, Nicolas PERRIN, Isabelle PUOZZO et Katja VANINI DE CARLO, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse

Pour relancer et maintenir la créativité pédagogique et artistique des futurs enseignants : la dynamique de création, un outil pertinent

Carole MARCEAU

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Professeure au profil enseignement en art dramatique de l'Université du Québec à Montréal, l'auteure est à même de constater l'évolution de la formation et surtout l'impact que celle-ci peut avoir sur les enseignants de demain. Ses observations, effectuées lors de supervisions de stages, lui révèlent qu'en général les étudiants réussissent assez bien. Les résultats montrent que ces derniers ont atteint un niveau de développement adéquat ou supérieur leur permettant d'obtenir leur brevet d'enseignement. Cependant, l'atteinte des objectifs liés aux développements des compétences n'est pas garante d'une créativité pédagogique. Il apparaît donc intéressant de s'interroger sur la place de la créativité dans l'acte d'enseigner et plus particulièrement sur la possibilité de se référer à *la dynamique de création* proposée par Pierre Gosselin pour en saisir toute la complexité.

ABSTRACT

To revive and maintain the pedagogical and artistic creativity of future teachers: the dynamic of creation, a useful tool

Carole MARCEAU

University of Québec in Montréal, Québec, Canada

As a dramatic arts teacher at University of Québec in Montreal, I can see how teacher training is evolving and the impact it can have on tomorrow's teachers. My observations, made during practice teaching supervisions, revealed that students are generally quite successful, and the results show that they have reached an adequate or superior level of development, allowing them to obtain their teaching certificates. However, reaching skill development objectives is not a guarantee of pedagogical creativity. It therefore seems of interest to consider the place of creativity in the act of teaching, and perhaps to refer to the *dynamic of creation* proposed by Pierre Gosselin in order to grasp the full complexity.

RESUMEN

Reactivar y mantener la creatividad pedagógica y artística de los futuros maestros: la dinámica de la creación, una herramienta pertinente

Carole MARCEAU

Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

Profesora del módulo enseñanza del arte dramático de la Universidad de Quebec en Montreal, estoy en medida de constatar la evolución de la formación y sobre todo, del impacto que puede tener sobre los futuros maestros. Mis observaciones, realizadas durante la supervisión de los periodos de estudios prácticos, me permiten constatar que, generalmente, los estudiantes salen adelante bastante bien y los resultados muestran que alcanzan el nivel de desarrollo adecuado o superior necesario a la obtención de su permiso de enseñanza. Sin embargo, el logro de los objetivos ligados al desarrollo de las competencias, no garantiza la creatividad pedagógica. Nos parece pues interesante cuestionarse sobre el lugar que tiene la creatividad en el acto de enseñar y más específicamente, sobre la posibilidad de referirse a la *dinámica de la creación* propuesta por Pierre Gosselin, y así poder cernir toda su complejidad.

Introduction

Ce qui fait de l'enseignant un créateur, c'est la capacité qu'il acquiert à trouver ce qui englobe, ce qui a du sens. Cela peut sembler difficile pour une personne qui n'est pas formée de cette façon, mais cette habileté se développe comme toute autre et on peut se demander si cette aptitude n'est pas essentielle dans la formation de l'enseignant (Barret, 2007).

En cours de formation, l'étudiant en enseignement de l'art dramatique est appelé à conceptualiser une démarche d'enseignement liée à une démarche d'apprentissage. Il doit faire des liens entre les cours portant sur la didactique et ceux qui se rattachent au contenu disciplinaire. Il développe, tout au long de son parcours, une habileté à concevoir différentes situations d'apprentissage. En tant que formateurs, nous sommes appelés à porter une attention particulière aux visées artistiques de ces ateliers, à leur faisabilité, à la compréhension des contenus enseignés, mais aussi à la cohérence entre l'intention pédagogique et éducative, d'une part, et les contenus et stratégies retenues par l'étudiant, d'autre part.

Durant ses stages, l'étudiant n'est plus en simulation, mais confronté à la réalité. Tantôt guide, tantôt animateur, observateur ou évaluateur, il soutient les élèves dans leurs apprentissages et [...] encourage la réflexion et les échanges d'idées. [...] Aspirant à susciter chez l'élève une prise en charge complète de ses créations, [...] [il] lui laisse beaucoup de latitude tout en jetant un regard extérieur sur ses réalisations [...]» (MELS, 2007).

L'étudiant jongle donc entre théorie et mise en pratique. Il est attentif aux apprentissages des élèves au regard des enseignements donnés tout en étant conscient, dans le feu de l'action, qu'il est lui aussi en apprentissage. Comme superviseur de stages, nous regardons avec attention la capacité du stagiaire à transmettre les contenus enseignés, la relation qu'il établit avec ses élèves et sa gestion du temps et de l'espace. De ces observations, des constats se dégagent : la majorité des stagiaires sont très occupés à observer, à recueillir des données, à garder des traces pour porter un jugement sur le développement artistique, à repérer le moment dans le processus où l'élève a besoin d'être aidé, d'être alimenté, d'acquérir certaines notions ou d'explorer de nouvelles techniques. Par contre, dans ce moment d'action, ils tiennent peu ou pas compte du climat de confiance à créer, de la qualité de leur animation. Submergés par leurs nombreuses tâches, ils perdent apparemment de vue un élément essentiel, à savoir « composer avec l'imprévu qui est présent [...] [pourtant s'il(s) n'en tient (tiennent) pas compte, la planification n'est plus pertinente et elle perd de son efficacité » (Barret, 2007). Nous remarquons qu'il est difficile pour les stagiaires de s'adapter et de réorienter le cours afin de tirer profit de l'inattendu, en particulier lorsque les élèves ne répondent pas exactement aux attentes prévues dans la situation d'apprentissage.

La posture artistique chez le stagiaire s'estompe au profit de celle du didacticien qui prend tout l'espace, laissant apparaître une certaine rigidité vis-à-vis de toute dérogation de ce qui avait été prévu. Bien sûr, l'expérience permettra sans nul doute

l'acquisition d'une plus grande flexibilité, mais il n'en demeure pas moins que les stagiaires en art dramatique sont plus que jamais attachés à la situation d'apprentissage. Ils ne voient pas la potentialité qu'offre l'instant présent, alimenté par les élèves eux-mêmes. Cette difficulté à prendre du recul dans l'action provient peut-être des attentes de plus en plus exigeantes de la société et du ministère de l'Éducation envers le corps professoral. En ce sens, les propos de Duval concernant le caractère imposé des indications ministérielles démontrent l'ampleur des interventions attendues :

... Pédagogue et expert, enseignant et artiste, il aide l'élève à prendre conscience de son style d'apprentissage et de ses manières de faire, soutient la dynamique de création, [...] [et] agit comme animateur et passeur culturel. Cette description des rôles [...], fournie par le MELS, se lit telle une « prescription » des paramètres identitaires attendus par le ministère de l'Éducation. Il s'agit de [...] [l'enseignant] « idéal » qui harmonise son expertise artistique en tant qu'interprète, créateur et appréciateur à ses compétences didactico-pédagogiques pour intervenir auprès des jeunes (Duval, 2011, p. 17).

C'est justement de l'« expertise artistique » qu'il est question ici, de la capacité du stagiaire à puiser dans ses repères culturels, à mettre à profit son esprit créatif et à prendre des risques; attitudes attendues de l'artiste qui font parfois défaut lors de la planification des activités et dans l'action pédagogique en classe. « L'artiste n'a pas de mission, mais il produit du sens » (Kieffer, 2011), le pédagogue, lui, transmet ses connaissances à partir d'intentions pédagogiques et éducatives; le mariage de ces deux postures imbriquées permettrait de rendre l'acte d'enseigner stimulant et créatif.

Puisque « [l']engagement des élèves se réfère aussi à la stimulation de leur motivation à apprendre » (MEQ, 2001b, p. 86), il est primordial de former des enseignants créatifs, ouverts et conscients de leur propre démarche de création lorsqu'ils conçoivent les situations d'apprentissage pour leurs élèves.

Aurions-nous, lors de leur formation, négligé cet aspect? Est-ce que ce sont les étudiants qui ne font pas le transfert? Est-ce que, pour les formateurs, le risque en éducation est associé à l'à-peu-près (approximation, imprécision, incertitude, inexactitude)? Est-ce que l'évaluation, trop marquée d'une certaine « performance » des enseignants dans une société axée sur le rendement, étouffe la confiance et l'ouverture qui mènent à une certaine créativité? Sommes-nous trop loin de la « pédagogie de la situation » (Barret, 2007)? Cette pédagogie, présente dès 1983 dans le contexte de l'expression dramatique et de la formation didactique, s'est estompée avec l'arrivée des nouveaux programmes axés sur le développement de compétences.

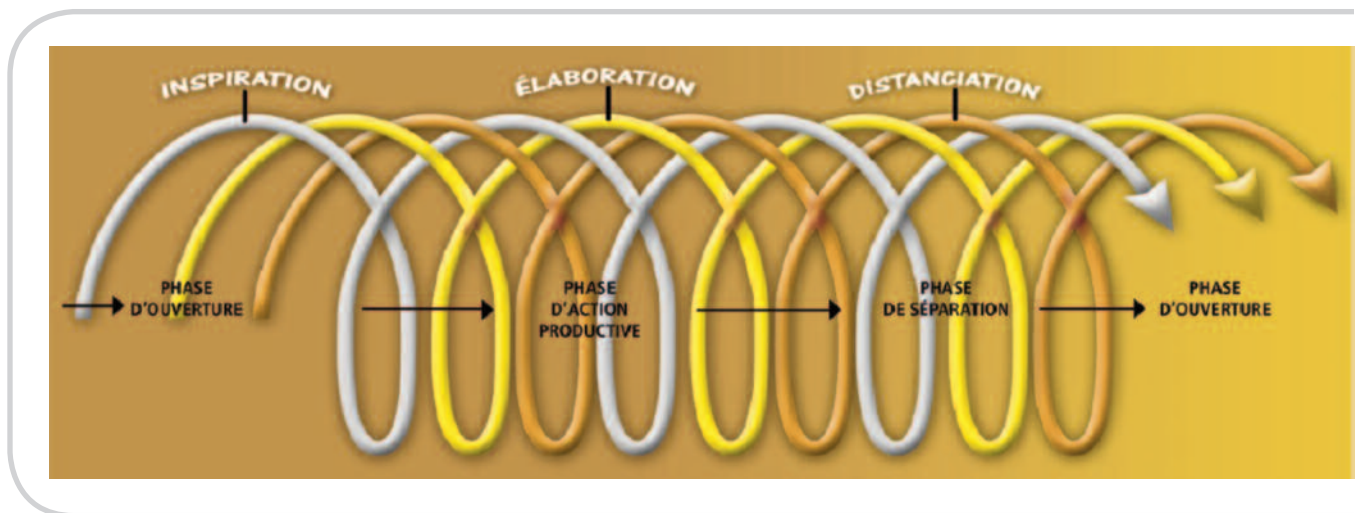
Dans le cadre de mon enseignement, il m'est arrivé de constater à quel point les étudiants ont des intentions pédagogiques et éducatives précises, que leurs situations d'apprentissage sont solides, bien structurées et bien documentées. En cours de formation, les étudiants connaissent bien les modalités d'évaluation et sont capables de concevoir certains outils d'observation et d'évaluation liés à leurs projets. Leur formation universitaire (didactique, pédagogique et artistique) les amène à s'intéresser au processus dans lequel sont engagés leurs élèves, à décortiquer, à analyser

et à discuter le système complexe du développement par compétence prescrit par le ministère de l'Éducation. Ils prennent conscience de l'importance d'inclure des retours réflexifs à l'intérieur de leur planification afin d'intégrer à l'enseignement un réel partage de ce qui s'est passé dans le processus. Ces échanges permettent de comprendre les besoins des élèves et de réajuster les éléments d'enseignement ciblés dans la situation d'apprentissage tout en permettant de cumuler des données afin d'être en mesure de porter un jugement sur les apprentissages et le développement artistique de l'élève.

L'accompagnement pédagogique lors des supervisions de stage m'amène à un autre constat: nous avons le devoir, comme formateurs universitaires, de favoriser chez nos étudiants le développement de la créativité pédagogique, de souligner l'importance d'être créatif et inventif pour mettre en place les éléments qui alimenteront l'imaginaire des élèves, et ce, tout en respectant le programme de formation en art dramatique prescrit par le ministère de l'Éducation. Pour y arriver, le stagiaire artiste/pédagogue doit vraiment comprendre l'acte d'enseigner à l'intérieur d'un processus de création. Il doit prendre conscience de la démarche dans laquelle il s'engage, lui; de l'aspect créatif de cette démarche et de l'impact possible que celle-ci peut susciter chez l'élève, bref de reprendre contact avec la situation pédagogique.

Cet engagement du stagiaire dans une démarche didactique et pédagogique ne va pas sans nous rappeler les phases et les mouvements de la dynamique de création proposée par Pierre Gosselin et intégrée dans le Programme de formation de l'école québécoise.

Tableau 1. **La dynamique de création: un processus et une démarche**¹



1. Nous faisons référence ici aux travaux du chercheur Pierre Gosselin, qui a ainsi nommé la démarche de création. Nous empruntons à Gosselin sa conception de la dynamique de création, de même que le schéma qui la représente. Voir P. Gosselin, G. Potvin, J.-M. Gingras et S. Murphy, Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique, *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV(3), 1998, p. 647-666.

Le processus comporte trois phases qui se succèdent dans le temps, soit l'ouverture, l'action productive et la séparation. La phase d'ouverture est définie comme le moment d'« accueil de l'idée inspiratrice », la phase d'action productive est celle de la mise en forme de la création, alors que la phase de séparation correspond au moment où le créateur se détache de son œuvre. [...] La démarche repose principalement sur le jeu interactif de trois mouvements : l'inspiration, qui insuffle des idées; l'élaboration, qui correspond au développement et à l'articulation des idées; et la distanciation, qui constitue un mouvement d'éloignement de la part du créateur à l'endroit de ce qui émerge de son action (MELS, 2007, p. 374).

La créativité de l'enseignant en art dramatique à l'intérieur d'un processus didactique et pédagogique

Nous inspirant de la dynamique de création de Pierre Gosselin (MELS, 2007) et de l'approche systémique du développement des compétences professionnelles (MEQ, 2001a), et en nous appuyant sur le Programme de formation de l'école québécoise (2007), nous tenterons de faire un parallèle entre la démarche proposée par Gosselin et la démarche créative d'un enseignant en art dramatique. Ce parallèle pourrait nous amener à modifier nos pratiques de formation et d'accompagnement ou, du moins, à prendre en compte dans la formation l'aspect créatif que suppose une « pédagogie des arts » (Maréchal, 1993).

Le fait de comprendre la dynamique de création oriente les interventions pédagogiques et permet de situer l'élève dans sa démarche, d'intervenir pour le guider tout au long du processus et de relancer l'action. Cette compréhension favorise sans nul doute le développement des compétences artistiques de l'élève. Cependant, il nous semble intéressant d'analyser, par la loupe de la dynamique de création, la démarche artistique et pédagogique de l'enseignant en art dramatique.

Si l'on regarde l'acte d'enseigner de plus près, on constate que l'enseignant passe lui aussi par une démarche et un processus pour créer et piloter sa situation d'apprentissage. Tout comme l'artiste ou l'élève, il traverse différentes phases et divers mouvements tout au long du processus d'enseignement, en passant par l'inspiration, la conception, l'action pédagogique et le retour réflexif. Nous pouvons alors tenter de nous imaginer « à quoi [...] [pourrait] ressembler un enseignement [de l'art dramatique] [...] davantage inspiré par la nature de l'art que par la tradition scolaire » (Gosselin, 2006). Nous pouvons pousser encore plus loin la réflexion de Gosselin et nous demander en quoi la compréhension de la dynamique de création peut influencer notre pédagogie et aussi réconcilier l'artiste et le pédagogue d'art dramatique.

Tableau 2. **La démarche de l'enseignant : une dynamique de création didactique et pédagogique²**

<p>La démarche pédagogique de l'enseignant</p> <p>Une planification en trois phases : • La préparation • La réalisation • L'intégration</p> <p>Cette démarche s'appuie sur l'inspiration, la conception, l'action pédagogique et le retour réflexif.</p>	<p>La dynamique de création comme processus pour l'enseignant</p> <p>Trois phases distinctes : • L'ouverture • L'action productive • La séparation</p> <p>Présence de trois mouvements récurrents à chacune des phases : • L'inspiration • L'élaboration • La distanciation</p>
<p>La préparation</p> <p>L'enseignant se met en projet, il se prépare à vivre une rencontre pédagogique avec ses élèves (inspiration et conception).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifie des ressources, des stratégies et des modes d'évaluation. - Identifie les apprentissages envisagés et les stratégies d'enseignement ainsi que les modes d'évaluation. - Se prépare pour favoriser l'activation des connaissances antérieures et faire émerger les représentations des élèves et leurs questionnements. - Aménage l'espace de jeu. 	<p>Phase d'ouverture</p> <p>Le mouvement d'inspiration domine chez l'enseignant, qui doit :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sélectionner des stratégies qui permettent de se centrer sur l'émergence d'idées, d'images ou d'intuitions et être réceptif à celles-ci (inspiration). • Explorer et développer différentes possibilités qui correspondent à ce qui le touche et à la tâche à réaliser. Retenir les possibilités les plus significatives et garder des traces de certaines d'entre elles (élaboration). • Prendre du recul pour évaluer la qualité de ses idées et développer autour d'elles une proposition de création, d'interprétation ou d'appréciation (distanciation).
<p>La réalisation</p> <p>L'enseignant interagit avec ses élèves dans l'élaboration du projet (l'action pédagogique).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mobilise des ressources. - Suscite l'intérêt des élèves avec un bon déclencheur. - Met en action la situation d'apprentissage. - Identifie des apprentissages possibles en cours de route. - Fait de la différenciation. - Organise le temps. - Précise les intérêts et les questionnements. - Favorise les retours réflexifs des élèves. - Réfléchit sur l'action en classe. 	<p>Phase d'action productive</p> <p>Le mouvement d'élaboration domine chez l'enseignant, qui doit :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire mettre en forme, par les élèves, une création, une interprétation ou une appréciation. Faire preuve d'une conscience en action qui oriente le travail artistique des élèves et qui favorise la résolution de problématiques de tous ordres en faisant appel à la sensibilité et à l'intelligence de l'élève. • Exploiter différentes stratégies, développer et organiser les éléments retenus (élaboration). • Être réceptif à l'émergence de nouvelles idées et de nouveaux savoir-faire (inspiration). • Prendre un temps d'arrêt et évaluer le degré de correspondance entre l'idée de départ et le travail en cours (distanciation).
<p>Première phase d'intégration</p> <p>L'enseignant favorise la rétroaction avec ses élèves.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anime la synthèse des apprentissages réalisés. - Permet l'expression du degré de satisfaction. - Identifie les points forts des élèves, leurs défis, etc. <p>Seconde phase d'intégration</p> <p>L'enseignant évalue sa démarche pédagogique (retour réflexif).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réfléchit sur sa pratique. - Réinvestit dans l'action. 	<p>Phase de séparation</p> <p>Le mouvement de distanciation domine chez l'enseignant, qui doit :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prendre un moment d'arrêt et faire un retour réflexif sur la création, l'interprétation ou l'appréciation. • Se montrer réceptif à l'émergence d'impressions, d'intuitions et d'idées (inspiration). • Identifier les éléments et être en mesure d'en dégager des significations (élaboration). • Faire une évaluation sensible et rationnelle de sa situation d'apprentissage ainsi que de son cheminement et anticiper de nouvelles avenues artistiques et de nouveaux projets (distanciation).

2. Inspiré des documents suivants : *L'évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre de référence*, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec, 2006, p. 15; *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, 2006; un texte inédit de Francine Gagnon-Bourget, La dynamique de création, écrit pour le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.

Le processus et la démarche d'un enseignant en art dramatique

Le premier temps de conception est un moment de réflexion sur les savoirs que nous désirons transmettre et le parcours utilisé pour arriver à nos fins. Une occasion de concevoir une nouvelle situation, adaptée à la réalité des élèves, à leurs besoins et aux attentes liées à leurs apprentissages. C'est l'instant où nous faisons appel à notre créativité, le moment où l'artiste en nous pose les premiers jalons d'une démarche et des possibles réalisations des élèves. Bien que cette étape en rebute plusieurs, elle est une occasion pour l'artiste pédagogue de structurer sa pensée, d'alimenter les idées qui émergent et « de réinterroger ses propres savoirs » (Meirieu, 2005).

Inspiré par des images, des esthétiques particulières, des œuvres du répertoire, un élément particulier lié à sa discipline ou une problématique reposant sur un objectif éducatif ou pédagogique, l'enseignant réfléchit à sa prochaine situation d'apprentissage. À cet instant, il se situe dans *une phase d'ouverture où l'inspiration* prend la majeure partie de son temps. Il visualise une possible démarche pour les élèves, il transforme des idées en actions pédagogiques. Il tient compte de ses repères culturels, mais aussi de ceux de ses élèves. Il anticipe son projet et il ébauche la situation d'apprentissage. Il s'interroge sur ce qui pourrait stimuler l'élève. Il recherche des ressources inspirantes qui lui permettront de s'ouvrir à la proposition. Il pourrait choisir une esthétique particulière ou travailler sur une époque spécifique ou sur l'une des techniques théâtrales. Toutefois, l'important ici est de s'ouvrir à cette rencontre privilégiée entre l'enseignant et le groupe, de sorte que les idées surgissent et puissent éventuellement alimenter la situation pédagogique et la situation d'apprentissage. Ces sources d'inspiration seront alimentées par les repères culturels de l'enseignant, mais aussi par son intérêt sur le milieu artistique « [...] [puisqu'il] agit comme un "passeur culturel" capable de communiquer sa passion pour l'art et d'établir des ponts entre le passé et le présent ou entre les différentes manifestations de l'art » (MELS, 2007).

Au moment de concevoir son matériel didactique, l'artiste/pédagogue entre dans un mouvement d'élaboration. Il réfléchit sur l'organisation de l'espace de jeu et commence à visualiser cet espace pour qu'il soit stimulant. L'importance qu'il accordera à faire de cette situation un « événement pédagogique » (Meirieu, 2005) tiendra à sa capacité de créer un environnement particulier lié à la proposition de création, d'interprétation ou d'appréciation qu'il présentera à ses élèves. Car « l'espace traduit infailliblement la pensée [...] on peut le lire lorsque la classe est vide. Il est toujours "témoin" de ce qui s'est fait, de ce qui est en train de se faire » (Paré, 1977). Cet environnement sera d'autant plus riche s'il y a, en amont, une recherche diversifiée en ressources et en éléments visuels ou sonores, car « il est plus facile de favoriser la créativité en modifiant l'environnement d'une personne qu'en l'encourageant à penser de façon créatrice » (Csikszentmihalyi, 2006). Il est donc possible pour l'enseignant d'organiser l'espace de jeu en créant des images fortes. Par exemple, le fait d'installer une chaise renversée sous un éclairage tamisé ou une table sur laquelle sont déposées une tasse et de vieilles lunettes de lecture stimule l'élève et facilite sa capacité à imaginer ce qui a pu se passer dans ce lieu. Afin d'enrichir la réflexion, on peut dès lors interroger l'élève. Que s'est-il passé? Qui sont les protagonistes? Où

sont-ils? De cette façon, l'enseignant travaille de concert avec le groupe sur la construction de la fable. Cette approche est plus stimulante qu'une proposition de création avec des consignes fermées (durée de la séquence, nombre de joueurs, intégration d'un conflit dramatique, etc.) qui provoquent bien souvent le syndrome de la page blanche. Pour certains enseignants, les images sont de puissants catalyseurs d'histoires et de conflits. L'imagination et la créativité de l'artiste/pédagogue quant à l'utilisation de ses ressources et de ses supports sont alors mises en œuvre. C'est ainsi qu'il crée « [...] des exercices pertinents [...]. C'est là la tâche la plus difficile [...] celle qui lui demande de l'ingéniosité, de la créativité » (Paré, 1977). Le choix de l'exercice est directement lié aux attentes de l'enseignant. Que cherche-t-il? Quel est l'objet artistique? Si l'enseignant désire travailler une technique théâtrale, comment doit-il l'aborder pour susciter l'intérêt des élèves dans un premier temps et stimuler leur imaginaire dans un second temps? À cette étape, il doit commencer à réfléchir sur ses attentes au regard des apprentissages des élèves et des réalisations attendues qui se précisent au fur et à mesure qu'il élabore sa situation d'apprentissage. Dès lors, il peut pointer les moments d'observation et d'évaluation concernant les apprentissages de ses élèves et par le fait même envisager des stratégies pour leur venir en aide. Là aussi il doit faire preuve de créativité, car, avec l'arrivée des nouveaux programmes, on demande aux enseignants de garder des traces du processus par lequel est passé l'élève. Il faudra, sans pour autant éliminer le journal de bord ou le cahier de la démarche de création d'interprétation ou d'appréciation, varier les méthodes pour recueillir l'information nécessaire à l'évaluation comme aide à l'apprentissage artistique.

Lorsqu'il revisite sa conception, influencée par l'évolution de ses idées, et qu'il réajuste certains éléments, il entre dans *un mouvement de distanciation* par rapport à l'élaboration de sa situation d'apprentissage. C'est en quelque sorte sa propre évaluation sur cette première phase créative quant à sa capacité d'avoir en main une séquence d'activités riches.

Au moment où les élèves sont en classe, l'enseignant entre dans *sa phase d'action productive*. Il pilote sa situation d'apprentissage, en même temps qu'il prend une distance par rapport à sa planification. Il est à l'écoute de ses élèves, de leurs réactions et de leurs engagements. Il adapte son enseignement aux réactions de sa classe, « aux facteurs humains » (Barret, 2007). À ce moment de sa démarche, il est dans un *mouvement d'élaboration* qui l'amène à mobiliser les élèves avec dynamisme. L'enseignant fait preuve ici d'une conscience en action qui oriente le travail artistique et qui lui permet de résoudre des problèmes de tout ordre en faisant appel à sa sensibilité et à son intelligence. Il exploite les combinaisons du langage dramatique, il organise les éléments retenus. Tout au long de cette *phase d'action productive* qui peut s'échelonner sur plusieurs périodes, il doit être réceptif à l'émergence de nouvelles idées et de nouveaux savoir-faire à la suite des réactions des élèves. Ce sont ces *mouvements d'inspiration* qui lui permettent de s'adapter et d'aller plus loin. Cette ouverture rappelle la pédagogie de situation telle que la définit Gisèle Barret :

Cette pédagogie est celle du vécu. Elle exploite chaque moment de « l'ici et du maintenant » de la classe dans toute sa diversité. Elle tient compte de

tous les facteurs, du hasard et de l'aléatoire, en se risquant à répondre aux urgences du moment. La pédagogie de la situation tient compte des besoins qui sont exprimés par les élèves, non dans un rapport de force, mais dans une coexistence dynamique où la confrontation permet autant le questionnement que l'approfondissement (Barret, 2007).

On pourrait alors penser que le moment d'inspiration qui apparaît dans la *phase d'action productive* enrichit l'élaboration, favorise le développement et l'articulation des idées. Nous remarquons qu'à cette étape nos stagiaires éprouvent certaines difficultés à garder une forme de fluidité. Trop souvent collés à leurs planifications, ils deviennent rigides. Pourtant, s'ils avaient «la capacité de supporter un certain tourment durant la démarche [créative de l'enseignement] [...]» (Gosselin, 2006), ils seraient ouverts à ce qui se passe maintenant, aux opportunités d'enrichissement qu'offrent les élèves dans leurs propres processus, ce qui devrait les nourrir et leur permettre d'insuffler à la proposition de nouvelles pistes d'exploration et d'exploitation pour les élèves.

Réfléchir sur l'action permet de revoir les choix pédagogiques et de s'assurer de la validité du matériel didactique et des outils d'observation et d'évaluation. Pour surprendre ses élèves et les amener plus loin dans la création, l'enseignant doit faire appel à sa propre créativité. Ce *mouvement de distanciation* lui offre la possibilité de prendre du recul relativement à son enseignement et de reconsidérer ou confirmer ses choix artistiques au regard de son intention pédagogique. Il peut, en cours de route, anticiper certains ajustements à apporter à son enseignement, selon le contexte d'apprentissage, car «la réflexion sur l'action permet d'anticiper et prépare le praticien, souvent à son insu, à réfléchir plus vite dans l'action et à envisager davantage d'hypothèses» (Perrenoud, 2001).

Lorsque la situation d'apprentissage prend fin, l'enseignant entre dans une *phase de séparation*. Il analyse les résultats de ses élèves, il évalue leurs productions et, par le fait même, réfléchit sur ses intentions pédagogiques et éducatives et sur les réalisations de ses élèves. Il s'agit d'un retour réflexif sur sa pratique, retour qui favorise le développement des compétences professionnelles de tout enseignant. D'ailleurs, nous insistons grandement dans la formation des maîtres sur la «[...] responsabilisation individuelle et collective des enseignantes et des enseignants dans la planification, la réalisation et l'évaluation de projets pédagogiques réels [qui] modifie la raison d'être des démarches entreprises et de leurs enjeux» (MEQ, 2001b, p. 125).

Cette réflexion issue de ce qui s'est déroulé en classe à partir des intentions de départ, des ressources mises à la disposition des élèves, des exercices et des tâches qui leur sont proposés et de leurs réalisations représente pour l'enseignant un temps d'arrêt où il s'interroge sur ses intentions et ses actions en classe. Celui-ci peut garder des traces de cette réflexion afin de peaufiner la situation d'apprentissage et la rendre plus satisfaisante, si jamais l'idée lui venait de la réutiliser l'année suivante. Ce temps d'arrêt l'amène aussi à repérer, dans cette expérience d'enseignement, ce qui a fonctionné et ce qui devrait faire l'objet d'un questionnement didactique et pédagogique.

Au cours de la *phase de séparation*, émergent simultanément de nouvelles idées dans un *mouvement d'inspiration* pour la conception d'une nouvelle situation d'apprentissage. Constamment aux aguets, l'enseignant entrevoit d'autres pistes pour stimuler l'intérêt et l'engagement de ses élèves dans une démarche artistique. Ce *mouvement d'élaboration*, toujours dans la *phase de séparation*, soutient l'enseignant dans sa réflexion; il est même recommandé de partager ces moments avec les collègues. Le fait de discuter avec d'autres «de la pertinence de ses choix pédagogiques ne relève pas tant de la défense ou de la justification que de l'explicitation et de la description fine et nuancée des multiples données qui se profilent derrière des pratiques» (MEQ, 2001b, p. 127). Et «réfléchir ne se limite pas [...] à une évocation, mais passe par une critique, une analyse, une mise en relation avec [...] d'autres actions imaginées ou conduites dans une situation analogue» (Perrenoud 2001).

Conclusion

Le modèle de la dynamique de création, conçu par Pierre Gosselin, place la compréhension de la démarche de création au cœur de l'enseignement des arts. Il permet aux enseignants de «passer eux-mêmes par un semblable travail de construction pour développer leur propre compréhension de la dynamique créatrice et [de] s'en éclairer pour concevoir leur enseignement de l'art» (Gosselin, 2006, p. 2). Cette compréhension les amène à saisir le processus et la démarche d'un élève inscrit dans l'une des quatre disciplines artistiques, mais nous croyons aussi qu'elle permettrait à l'enseignant de comprendre sa propre dynamique d'enseignement.

Les différentes phases et les mouvements propres à la dynamique sont transférables à la démarche dans laquelle s'engage un enseignant lorsqu'il s'apprête à transmettre ses connaissances et sa passion de l'art dramatique. La compréhension de sa propre dynamique lui permettrait peut-être de porter une attention particulière à ses phases d'inspiration qui l'amènent à trouver des ressources stimulantes pour l'élève. Des pistes qui, dans l'action, favorisent l'ouverture et l'attention à ce qui se passe dans la classe pour réorienter, réalimenter, ressourcer, recadrer le processus dans lequel ses élèves se sont engagés. La richesse de la compréhension de la dynamique de création et, surtout, la reconnaissance de nos actions dans les différentes phases et mouvements permettent également d'alimenter le retour réflexif, recul nécessaire à tout pédagogue qui a à cœur les apprentissages de ses élèves, mais aussi l'impact qu'il peut avoir sur le citoyen de demain.

Si, comme Gosselin l'écrit, «le fait de ne pas avoir une représentation articulée de la démarche de création fait en sorte que les professeurs sont souvent portés à négliger des aspects importants de la démarche créatrice [de l'élève]» (Gosselin, 2006, p. 3), il semble que cela soit également le cas pour l'étudiant en enseignement de l'art dramatique qui ne comprend pas sa démarche ni le rôle qu'on attend de lui. À partir de ce constat, ne devrait-on pas, dans la formation des maîtres, s'intéresser à la question de la créativité didactique et pédagogique? Et, puisque tout est systémique, la question de notre propre créativité de formateur ne devrait-elle pas, elle aussi, faire l'objet d'un questionnement?

Références bibliographiques

- BARRET, G. (2007). Gisèle Barret et la pédagogie de la situation. *Vie pédagogique*, 144, 1-6. En ligne
[<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/144/index.asp>].
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (2006). *La créativité. Psychologie de la découverte et de l'invention*. Paris : Robert Laffont. (Ouvrage original publié en anglais en 1997 sous le titre *Creativity. Flow and the Psychology of Discovery and Invention*)
- DELAIRE, G. (1988). *Enseigner ou la dynamique d'une relation*. Paris : Éditions d'Organisation.
- DUVAL, H. (2011). *Construction identitaire d'enseignantes de la danse en milieu scolaire. Sphères de négociations, tensions et stratégies identitaires*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal. En ligne
[<http://hdl.handle.net/1866/4993> <<http://hdl.handle.net/1866/4993>].
- GAGNON-BOURGET, F. (s. d.). *La dynamique de création*. Texte inédit, écrit pour le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.
- GOSELIN, P. (2006). Des aptitudes sollicitées et développées à différents moments de la démarche de création. *Vie pédagogique*, 141, 17-20.
- GOSELIN, P. (2006). *Le développement d'une compréhension articulée de la démarche de création dans la formation à l'enseignement des arts*. Conférence mondiale sur l'éducation artistique organisée par l'UNESCO et le gouvernement du Portugal. En ligne
[http://portal.unesco.org/culture/en/files/28912/...pdf/pierre_gosselin.pdf].
- GOSELIN, P. et ST-DENIS, H. (2011). *Résonances. Pour un dialogue entre création et enseignement des arts*. Québec : Guérin.
- MARÉCHAL, A. (1993). *Art dramatique. Repères pédagogiques : une suite de fragments dans une brève continuité*. Textes réunis et présentés par H. Beauchamp et F. Chaîné. Valleyfield, Québec : Presses collégiales du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001b). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec: Gouvernement du Québec.

KIEFER, A. (2011). La nature de l'art est de se mettre en danger. *L'Express*. En ligne [http://www.lexpress.fr/culture/art/].

MEIRIEU, P. (2005). *Lettre à un jeune enseignant*. Paris: ESF.

PARÉ, A. (1977). *Organisation de la classe et intervention pédagogique*, vol. III. Laval: NHP.

PERRENOUD, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESE.

Création et créativité dans la construction identitaire d'enseignantes de la danse en milieu scolaire au Québec

Hélène DUVAL

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada



Patrimoine
canadien Canadian
Heritage



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Comité de rédaction

Sylvie Blain,
Université de Moncton

Lucie DeBlois,
Université Laval

Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières

Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface

Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Anne-Marie Bergeron

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acef

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acef.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Créativité et création en éducation

Rédactrice invitée :

Francine CHAÎNÉ

Liminaire

- 1 **Créativité et création en éducation**
Francine CHAÎNÉ, Université Laval, Québec, Canada
- 6 **La théorisation de la créativité au service de l'éducation en art**
Félix DE LA DURANTAYE, Université de Montréal, Québec, Canada
- 23 **Développement dramaturgique et perspective systémique de la créativité à La Troupe du Jour de Saskatoon**
Mariette THÉBERGE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 41 **Pour relancer et maintenir la créativité pédagogique et artistique des futurs enseignants: la dynamique de la création, un outil pertinent**
Carole MARCEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 54 **Création et créativité dans la construction identitaire d'enseignantes de la danse en milieu scolaire au Québec**
Hélène DUVAL, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 69 **L'observation d'un processus de création théâtrale par des adolescents et les effets sur le savoir artistique: autoethnographie d'une recherche**
Francine CHAÎNÉ, Université Laval, Québec, Canada
- 83 **Indices de transformation sociale par l'art qui relie, une pratique artistique avec et dans la communauté**
Joëlle TREMBLAY, Université Laval, Québec, Canada
- 99 **L'expérience de création en théâtre pour adolescents en Ontario français: paroles et gestes**
Laurence Valérie THIBAUT, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 119 **Des pratiques inspirantes pour intégrer la dimension culturelle à l'école**
Caroline RAYMOND, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Nicole TURCOTTE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 139 **Créativité et didactique dans l'enseignement musical**
Isabelle MILI, Université de Genève, Suisse
- 154 **Expérience de résolution de problèmes par une démarche créative dans la formation des enseignants en adaptation scolaire**
Sylvie OUELLET, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 177 **Développer la créativité par la conception d'un objet à réaliser. Mise en place d'un dispositif de Learning Study dans la formation des enseignants**
Denis LEUBA, John DIDIER, Nicolas PERRIN, Isabelle PUOZZO et Katja VANINI DE CARLO, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse

Création et créativité dans la construction identitaire d'enseignantes de la danse en milieu scolaire au Québec

Hélène DUVAL

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

RÉSUMÉ

La formation initiale du futur enseignant de la danse en milieu scolaire (EDMS) l'oriente vers la construction d'une identité d'enseignant-créateur. Une étude doctorale menée sur le thème de la construction identitaire d'EDMS, au regard des tensions que ces enseignants éprouvent et des stratégies identitaires qu'ils peuvent déployer pour les apaiser, identifie six sphères de négociation identitaire. L'analyse des propos des 18 participantes à l'étude établit que la tension identitaire artiste/enseignant se manifeste dans deux de ces sphères: *Devenir EDMS* et *Agir en tant qu'EDMS*. Elle est à l'origine de deux stratégies identitaires mobilisées par les participantes pour apaiser la tension: 1) La conciliation des postures artistique et pédagogique qui permet à la sensibilité, au sens pédagogique, à l'altruisme et à la création/créativité d'être activés dans la sphère *Devenir EDMS* et 2) L'alternance des rôles à jouer, tels que: Encourager les attitudes artistiques chez l'élève; Guider et observer les élèves dans la découverte du mouvement par des approches sensorielles et expressives; Cibler des apprentissages les plus signifiants en mobilisant les postures d'artiste et de pédagogue; Guider et soutenir les élèves en création; Favoriser les échanges et la réflexion par le questionnement de l'élève; Être un passeur culturel; Éduquer par la danse. Ces rôles sont mobilisés dans la sphère *Agir en tant qu'EDMS*.

ABSTRACT

Creation and creativity in the identity construction of dance teachers in the Québec school system

Hélène DUVAL

University of Québec in Montréal, Québec, Canada

The initial training of a future dance teacher in the school setting guides the future teacher to build a teacher-creator identity. A doctoral study conducted on the theme of building a dance-teacher identity through tensions they experience and identity strategies they can use to ease them, identifies six areas of identity negotiation. An analysis of the words used by the study's 18 participants establishes that the dancer/teacher identity tension revolves in two of these spheres. *Becoming a dance teacher* and *Acting as a dance teacher*. Identity tension is the source of two identity strategies the participants mobilized to ease it: 1- The reconciliation of artistic and pedagogical postures, which encourages the activation of pedagogical sensitivity, altruism and creation/creativity in the sphere of *Becoming a dance teacher* and 2- Playing alternating roles, such as: encouraging artistic attitudes among students; guiding and observing students in the discovery of movement through sensory and expressive approaches; targeting the most meaningful learning by mobilizing artistic and pedagogical postures; guiding and supporting students through the creative process; promoting discussions and reflection by questioning the student; being a cultural mediator and; educating through dance, mobilized in the sphere of *Acting as a dance teacher*.

RESUMEN

Creación y creatividad en la construcción identitaria de maestras de danza en el medio escolar de Quebec

Hélène DUVAL

Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

La formación de base de la futura maestra de danza en medio escolar (EDMS) las compele hacia la construcción de una identidad de maestras-creadoras. Un estudio de doctorado realizado sobre el tema de la construcción identitaria de las EDMS, a través de las tensiones que resienten, y de las estrategias que despliegan con el fin de aliviarlas, identifica seis esferas de negociación identitaria. El análisis de las intenciones de 18 participantes al estudio estableció que la tensión identitaria artista/maestra anima dos de dichas esferas: *Devenir EDMS* y *Actuar en tanto que EDMS*. La tensión origina dos estrategias identitarias movilizadas por las participantes con el fin de resolverla: 1.- La conciliación de la situación artística y pedagógica-

ica que facilita la activación de la sensibilidad, del sentido pedagógico, del altruismo y de la creación/creatividad al interior de la esfera *Devenir EDMS* ; y 2.- Actuar de manera alternativa los roles tales que: Fomentar las actitudes artísticas de los alumnos; Guiar y observar a los alumnos durante el descubrimiento del movimiento utilizando enfoques sensoriales y expresivos; Identificar los aprendizajes más significativos a través de la movilización de su posición de artista y de pedagogo; Favorecer los intercambios y la reflexión a través del cuestionamiento de los alumnos; Ser un vehículo cultural y; Educar a través de la danza, movilizados en la esfera *Actuar en tanto que EDMS*.

Introduction

Au Québec, depuis 1981, les enseignants de la danse en milieu scolaire (EDMS) donnent leur enseignement à l'intérieur du curriculum de la formation générale des jeunes du primaire et du secondaire. Grâce aux programmes de danse à l'école, ils contribuent au développement de la compétence des jeunes à créer, interpréter et apprécier des danses. Afin de pouvoir soutenir ce développement artistique des élèves, les EDMS reçoivent une formation universitaire à la fois disciplinaire, pédagogique et pratique qui contribue au développement de leurs compétences tant artistiques que professionnelles. Dès lors s'amorce la construction de leur identité professionnelle (Lessard et Tardif, 2003), qui tend vers celle d'un enseignant-créateur. Dans cette perspective, les EDMS doivent se préparer durant leur construction identitaire à jumeler dans leur pratique professionnelle les logiques¹ artistique et pédagogique, une association susceptible de provoquer la tension artiste/enseignant. Mais comment les EDMS gèrent-ils cette tension?

Nous définirons la problématique de la tension artiste/enseignant ainsi que la méthodologie de l'étude doctorale² permettant l'accès aux discours d'EDMS sur notre sujet. Nous présenterons ensuite deux stratégies identitaires de nature à apaiser cette tension, par lesquelles la création et la créativité sont mobilisées par des EDMS afin de construire leur identité professionnelle.

-
1. Selon l'approche sociologique compréhensive, le terme « logique » dans le texte renvoie à une définition actionniste ou pragmatique de logique d'action. Elle renvoie à la recherche de ce qui fonde les choix des acteurs, c'est comprendre les diverses formes de rationalité, de cohérence et de sens à l'œuvre derrière l'action. L'individu est construit et défini comme tel par son action. La logique d'action est alors dite par l'individu et induite par le chercheur à partir des stratégies identifiables par l'individu en action. Les logiques, qui peuvent être stratégiques ou coopératives, évoluent en fonction des actions envisagées par les individus.
 2. L'étude, réalisée par l'auteure selon une approche sociologique constructiviste, est née de son expérience de 18 années d'enseignement de la danse dans trois écoles secondaires québécoises ainsi que de son travail de professeure et de formatrice d'EDMS depuis 2005 à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Cette double expérience lui a fait connaître les tensions identitaires que vivent et verbalisent aussi bien les étudiants en formation initiale que les EDMS de carrière. Ces tensions l'ont incitée à vouloir comprendre comment se construit l'identité professionnelle des EDMS afin de mieux soutenir les étudiants dans leur construction identitaire en cours de formation ainsi que les praticiens tout au long de leur carrière.

La tension structurante artiste/enseignant

L'examen de la formation universitaire de l'enseignant de la danse en milieu scolaire³ révèle qu'il s'agit d'une formation d'artiste et d'enseignant visant la professionnalisation (Bourdoncle et Lessard, 1998; Raymond Bourdoncle et Lessard, 2002) de l'EDMS par le développement de la compétence artistique à créer, interpréter et apprécier des danses ainsi que celui des douze compétences professionnelles de l'enseignant⁴ (MELS, 2001). En cela, la formation initiale des EDMS s'arrime aux orientations du ministère de l'Éducation: «le moyen à prendre pour parvenir à ce que les enseignants deviennent de véritables agents de développement et de diffusion de la culture artistique consiste à allier la démarche artistique personnelle à une formation à l'enseignement» (Gouvernement du Québec, 1997, p. 13).

Pour Chaîné et Bruneau (1998), la formation des enseignants des arts prend sa source tant dans la formation artistique que dans la démarche de création: «Il importe que l'étudiant s'identifie à la culture de l'art et de l'éducation, qu'il développe une identité disciplinaire et professionnelle forte comme éducateur en art» (p. 477). En ce sens, la Commission des universités sur les programmes (2000) stipule que «les programmes de baccalauréat en enseignement des arts reflètent la conviction que l'art ne pourrait être enseigné que par des individus usant de leur potentiel créateur. En somme, les programmes ambitionnent de former à la fois un artiste et un enseignant» (p. 54). Pour Laurier (2003), cette façon de faire fait en sorte qu'en considérant le futur enseignant d'art comme un artiste «il garde un contact étroit avec les modes de création, ce qui est garant [...] d'une pédagogie toujours régénérée» (p. 75).

À la lumière des postulats de formation initiale des EDMS, nous constatons que cette formation est double. Elle allie la formation artistique à la formation pédagogique pour qu'un enseignant-créateur s'y profile en conformité avec les caractéristiques attendues de l'EDMS qui sont énoncées dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (Gouvernement du Québec, 2003, p. 423): l'«expert» (artiste), le «pédagogue» de la danse agit au cœur des apprentissages des jeunes⁵ au sein d'une formation obligatoire en art. À cette fin, les futurs EDMS doivent harmoniser une identité d'artiste et une identité d'enseignant, ce qui peut conduire à certaines ambiguïtés et indécisions (Roberts, 1993, 2004) pouvant alimenter la tension entre les logiques artistique et pédagogique⁶.

3. La formation des enseignants de la danse en milieu scolaire (EDMS) est dispensée à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Il s'agit du seul programme de formation d'EDMS au Québec.

4. L'EDMS construit son identité professionnelle grâce à la compétence 11: *S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel*.

5. Pour Develay (1995), l'identité disciplinaire de l'enseignant se transforme aujourd'hui en une identité professionnelle caractérisée par sa «capacité à faciliter pour ses élèves l'apprentissage de sa discipline» (p. 11).

6. La tension qui habite les enseignants d'arts naît de l'écart entre les postures artistique et pédagogique: l'une qui consiste à contribuer au développement d'artistes à l'école tout en mobilisant l'autre, celle du pédagogue facilitateur d'apprentissages. Cette notion n'est pas nouvelle, mais elle soulève constamment des malaises «comme si la part d'artiste en eux avait disparu, ensevelie sous les exigences [...] de l'enseignement» (Laurier, 2003, p. 26). La part artistique de l'enseignant désire faire vivre des expériences et transmettre des savoirs associés à la démarche artistique et la part pédagogique de l'enseignant cherche à mettre en place des procédures pédagogiques qui facilitent l'apprentissage.

Cela dit, force est de croire que, pour les EDMS formés ainsi, une dualité de logiques artistique et pédagogique s'installe dès la formation initiale. Cette dualité, source de tensions, engendre une double posture identitaire susceptible de générer une tension identitaire qu'on pourrait décrire comme étant l'écart entre les postures artistique et pédagogique à mobiliser en classe de danse : écart entre une approche qui consiste à mobiliser sa part d'artiste afin de contribuer au développement d'artistes à l'école et une autre qui consiste à mobiliser sa part de pédagogue, facilitateur d'apprentissages. Cela peut engendrer une ambivalence entre les postures à adopter, tout en introduisant une dualité permanente dans les visées scolaires. Parfois, les enseignants en arts hésitent entre la stratégie de mobiliser une approche plutôt technique de l'art et la stratégie de mobiliser une démarche de création qui se situe entre apprendre sur l'art ou apprendre à faire de l'art (Day, 1986, 1997; Zimmerman, 1994, 1997). En danse, nous pourrions traduire cette tension par l'hésitation entre une approche disciplinaire plus directive et une approche centrée sur la singularité (Faure, 2000). Selon d'autres auteurs, c'est la formation initiale qui influence le plus l'approche que privilégie l'enseignant, et c'est l'identité de l'artiste-enseignant qui détermine l'approche que celui-ci adopte et qui influence ses actions en classe (Johnson, 2001; Mok, 1983).

L'identification à deux logiques combinées peut faire éclore des malaises constitutifs de la construction identitaire de l'EDMS. Bonin (2007) rappelle ainsi que « la littérature fait état de cas d'abandon de la profession en raison du déchirement éprouvé, du conflit intérieur opposant la représentation de la création et de l'enseignement » (p. 29).

Le jumelage des logiques artistique et pédagogique est l'une des sources de tension identifiées dans notre étude, au cours de laquelle la tension fondatrice et structurante artiste/enseignant a pu être examinée.

Méthodologie de l'étude

La question *Quelles sont les tensions vécues par des EDMS et les stratégies qu'ils déploient pour les apaiser dans leur construction identitaire?* a propulsé l'étude. Nous voulions déterminer les tensions et les stratégies identitaires (Barbier, 2006; Bourgeois, 2006; Cattonar, 2005; Gravé, 2002; Kaddouri, 2006; Legault, 2003) réelles d'EDMS du Québec, qui animent tant leurs trajectoires biographiques (Demazière et Dubar, 2004) que leurs représentations professionnelles (Blin, 1997; Lautier, 2001; Moscovici, 1986). À cette fin, la « double transaction » de Dubar (1991)⁷ a été retenue comme levier théorique du cadre conceptuel, nous procurant un modèle d'intelligibilité pour analyser, entre autres, la participation de la création/créativité dans la construction identitaire d'EDMS.

7. La transaction interne/biographique sur l'axe temporel donne accès aux trajectoires composées des identités héritées, acquises et projetées, tandis que la transaction externe relationnelle sur l'axe spatial donne accès aux représentations qui témoignent des interactions sociales. Les trajectoires biographiques et les représentations ont une influence sur l'engagement dans les activités du praticien.

Les 18 participantes à notre étude qualitative, descriptive et interprétative, appartiennent à un échantillonnage de cas multiples issu d'une population d'environ 80 EDMS au Québec. Âgées de 24 à 54 ans, elles offraient le programme de danse du PFEQ et possédaient de un à vingt ans d'expérience. Cinq d'entre elles travaillaient au primaire et 13 au secondaire. La collecte de données discursives et l'analyse de 28 questionnaires écrits et de 33 entretiens, d'après le modèle de Miles et Huberman (2003), se sont déroulées sur une année. Le recrutement des 18 participantes a été réalisé par le recours à un questionnaire sociodémographique. Ce questionnaire a été suivi d'entretiens sur les représentations professionnelles (d'une heure trente chacun). De l'analyse de ces 18 entretiens ont émergé quatre groupes identitaires liés aux tensions vécues. Dix participantes ont été sélectionnées dans ces groupes pour remplir un questionnaire de relance et participer à un entretien d'une heure trente sur les trajectoires professionnelles qui interrogeait les moments charnières de leur parcours biographique à partir d'une ligne du temps professionnel rédigée au préalable. Les analyses des données ont ensuite été présentées lors de cinq entretiens réalisés en sous-groupes avec 15 participantes dans le but de vérifier les tensions et les stratégies identitaires recensées. Pour des considérations éthiques, l'anonymat des participantes est préservé dans la présentation des résultats par l'utilisation de pseudonymes.

Par triangulation des données discursives, nous avons déterminé que l'identité des participantes EDMS se construit à l'intérieur de six sphères de négociation identitaire⁸. La tension artiste/enseignant ressort plus particulièrement dans deux de ces six sphères : *Devenir EDMS* et *Agir en tant qu'EDMS*. Elle peut entraîner la mobilisation par l'EDMS de deux stratégies identitaires qui font appel aux aspects de la création et de la créativité. La première stratégie est la conciliation de la polarité artiste/enseignant inhérente à la sphère *Devenir EDMS*.

Conciliation des parts artistique et enseignante

La sphère *Devenir EDMS* est l'intervalle de la formation initiale et de la professionnalisation dont la visée est de *devenir* un enseignant-créateur ou un « créateur pédagogique » (Ardouin, 1997, p. 122). Au sein de cette sphère, la négociation identitaire se fait entre autres par la stratégie de conciliation des parts artistique et enseignante grâce à l'harmonisation par les EDMS des référents identitaires suivants : sensibilité artistique (Lacince, 2000), créativité (Schwartz, 1993), altruisme et sens pédagogique. Trois mécanismes stratégiques sont activés à cette fin : 1) unir sensibilité artistique et sens pédagogique ; 2) réinvestir les expériences artistiques en

8. Trois d'entre elles ont découlé de la transaction externe/relationnelle : *Faire sa place en tant qu'EDMS*, *Rencontrer l'autre en tant qu'EDMS* et *Agir en tant qu'EDMS*. Les tensions intersubjectives soulevées dans ces sphères peuvent être apaisées par des stratégies de défense/revendication, de promotion/argumentation et d'alternance des rôles et formation continue. Trois autres sphères de négociation identitaire ont découlé de la transaction interne/biographique : *Devenir EDMS*, *Se réaliser en tant qu'EDMS* et *Se projeter en tant qu'EDMS*. Les tensions intrasubjectives soulevées dans ces sphères peuvent être apaisées par des stratégies de conversion, conciliation, différenciation, implications multiples et maintien/renforcement identitaire.

pédagogie de la danse et 3) allier créativité et altruisme en mobilisant la création pour et par autrui.

Figure 1. **Trois mécanismes de la stratégie de conciliation artiste/enseignant**

UNIR sensibilité artistique et sens pédagogique	ALLIER créativité et altruisme en mobilisant la création pour et par autrui	RÉINVESTIR les expériences artistiques en pédagogie de la danse
--	--	---

Unir sensibilité artistique et sens pédagogique

La formation universitaire incite les futurs EDMS à un compromis identitaire à partir de deux cultures : celle de l'art et celle de l'enseignement, et ce, de manière à développer des caractéristiques propres à la fois à l'artiste et au pédagogue dans l'exercice de ses fonctions. Cette double socialisation professionnelle procure aux futurs enseignants en danse un double ancrage pour transmettre cet art. D'une part, l'artiste transmet la sensibilité artistique et, d'autre part, l'enseignant transpose son expérience artistique en savoirs auprès des apprenants. Ainsi, la conciliation de deux postures tangibles sur le plan identitaire se reflète dans le discours d'Audrey : « *Je suis double, je suis les deux* » (Entretien, phase I : 230).

Par ailleurs, sans jouir de la reconnaissance sociale du statut d'artiste, l'EDMS n'en conserve pas moins sa part artistique⁹ en tant qu'autoperception (Heinich, 1995) : « *J'suis tellement artiste que j'ai le goût de le partager. Au lieu de mettre ma passion dans une œuvre, je la mets dans la transmission de ma passion* » (Audrey, Entretien, phase I : 364). Camille, pour sa part, se définit comme une « artiste enseignante », « *parce que par les différents processus de création en classe [...] j'ai vraiment l'impression et la conviction que je vis le même processus créatif que celui des artistes [...] j'ai plusieurs opportunités à l'intérieur de mon travail, en tant qu'artiste, pour créer des choses* » (Entretien, phase I : 121). Les participantes se perçoivent alors dans une logique d'action artistique : « *Je me sens pédagogue lors de la création d'outils, d'activités, d'approches et quand c'est mon intuition qui est en jeu, j'ai l'impression d'être une artiste* » (Clémence, Entretien, phase I : 228). Audrey spécifie : « *Quand j'enseigne, je suis vraiment dans les deux sphères. J'enseigne et je crée en même temps, ça va de soi. En premier, je suis une artiste [...] parce que à l'intérieur, y'a de la créativité qui bouillonne* » (Entretien, phase I : 291).

L'identification des participantes à la sensibilité de l'artiste qu'elles unissent au sens pédagogique leur donne un sentiment d'unité identitaire. Cette hybridation

9. Bien qu'elles se définissent pour autrui comme EDMS, les participantes se définissent pour soi de manières multiples, soit comme artiste ou artiste-enseignante ou artiste-pédagogue. La part d'artiste dans les différents libellés identificatoires proposés aux participantes dans un questionnaire sociodémographique est choisie 16 fois par les 18 participantes.

facilite des allers-retours d'une posture à l'autre : « *Comprendre la dimension art dans la danse, c'est bon pour la transmission de la sensibilité dans l'enseignement* » (Simone. Entretien, phase I : 158-167). La sensibilité des participantes, mise en jeu pour amener les élèves à ressentir la danse, facilite la transmission aux jeunes : « *Ce n'est pas seulement un enseignement technique de pas. Dans la classe, j'essaie de transmettre la sensibilité. On sait qu'avec cette sensibilité, le mouvement, il transcende* » (Corinne. Entretien, phase I : 371). Les participantes activent donc la sensibilité artistique de leurs élèves en mobilisant la leur : « *Cette sensibilité-là m'aide à enseigner, puis je pense que les enfants captent très rapidement ça [...] je montre ma façon de voir les choses de façon sensible [...] Comme modèle je montre que je suis comme ça* » (Valérie. Entretien, phase I : 154). Mylène, pour sa part, dit : « *C'est le senti que je mets en avant quand je donne des exemples précis, ça fait que les enfants sont capables de faire le lien sensible* » (Entretien, phase I : 273). Ainsi, la sensibilité artistique et le sens pédagogique des participantes entrent en jeu dans la stratégie de conciliation de la double professionnalité d'artiste et d'enseignante. Par cette stratégie, les participantes sont aussi amenées à réinvestir leurs expériences artistiques en contexte scolaire en conjuguant la passion artistique et le désir de la transmettre.

Réinvestir les expériences artistiques en pédagogie de la danse

La posture d'artiste/enseignante incite les EDMS à réinvestir leurs expériences artistiques dans leur pédagogie. Mylène mentionne qu'« *expliquer [aux élèves] ce que nous avons vécu, faire voir notre vision, signifier ce qu'on s'attend d'eux... partager un message, un discours, le mouvement en soi [...] Ça fait qu'aux yeux des enfants on a plus de crédibilité [...] et ça leur donne des références* » (Entretien, phase I : 143). Pour Paule, ses expériences en tant qu'interprète l'aident à être une meilleure enseignante : « *Au niveau de l'interprétation, je peux faire des parallèles, soit en image, soit donner des exemples concrets à mes élèves* » (Entretien, phase I : 353).

Pour diminuer la tension artiste/enseignant, les participantes affirment que la part d'artiste doit avoir été actualisée, peu importe le contexte. Sinon, un agacement identitaire persiste : « *Il faut que la dimension artistique ait été comblée. [...] Il faut que la dimension artistique, créative soit, et qu'elle ait été, abondamment vécue, ou qu'elle soit constamment vécue, mais qu'elle soit présente. Je sens que, si elle n'est pas là, ça va toujours être une quête. L'actualiser c'est important* » (Simone. Entretien, phase III : 381). Les expériences de danse sont également perçues par les participantes comme la nourriture permettant d'activer la stratégie de conciliation :

Les élèves nous donnent beaucoup, mais j'ai besoin de me nourrir du côté artistique. C'est ma passion de la transmettre à mes élèves, du mouvement, de s'exprimer par le geste et dans l'espace, c'est parce que moi-même, c'est ce que je vis, je danse tout le temps [...] Artiste et enseignant ça se chevauche tout le temps, ce n'est pas compartimenté (Isabelle. Entretien, phase I : 249- 326).

L'héritage artistique devient porteur de sens dans la profession d'EDMS. Si les expériences de danse sont transposées en classe grâce à la posture du pédagogue,

cela favorise la cohérence identitaire. À ce sujet, Bonin (2007) parle d'« équilibration de paradoxes » (p. 219) par les « interactions entre deux pratiques » (p. 220). Pour sa part, Malet (1998) parle de conciliation du soi culturel¹⁰ par l'appropriation d'un héritage multiple reçu : les héritages de la culture de l'art sont activés et mutés dans la culture de l'enseignement pour obtenir une seule culture. Ainsi, l'adhésion à la culture artistique est affinitaire. Elle modélise chez les participantes des valeurs, des modèles, des croyances artistiques transposables dans la pratique pédagogique, entre autres par la création/créativité.

Allier créativité et altruisme en mobilisant la création pour et par autrui

La création/créativité est le dénominateur commun aux deux cultures professionnelles enseignement et art, comme aux logiques artistique et pédagogique d'EDMS. Elle est au cœur de leur pratique, battant à la frontière partagée entre l'artiste et l'enseignant. En ce sens, McFee (1994)¹¹ et Laurier (2003) soulignent l'importance de créer des passerelles essentielles entre l'art et l'enseignement en milieu scolaire.

Pour ce faire, les participantes mobilisent la part créatrice et la créativité en classe de danse. Toutefois, cette part n'est pas au service de l'artiste lui-même, mais au service de l'élève. Elle est nourrie par un désir altruiste d'enseigner, de partager ses connaissances et ses expériences avec autrui. À cette fin, l'EDMS doit donc effectuer un détournement de l'ego vers l'alter. Il passe de l'artiste mû par une visée esthétique et se transpose vers l'artiste au service de l'apprenant : « L'enseignant généreux oublie son ego au service du développement de l'élève » (Corinne. Entretien, phase III : 348).

La création artistique professionnelle se transpose en création artistique scolaire et impose à l'EDMS d'aller au-delà de son ego pour se tourner vers autrui : « Je suis une enseignante qui chorégraphie, et non pas le chorégraphe professionnel qui est à l'écoute de ses besoins. À l'école, il faut être à l'écoute des besoins des élèves » (Valérie. Entretien, phase I : 167). En mettant l'élève en situation de création, l'EDMS favorise la création d'autrui et le développement du potentiel créatif de l'élève. Il se profile tel un modèle artistique en partageant avec l'élève ses manières de faire pour créer, tel un initiateur pédagogique. En ce sens, il ne crée pas des œuvres calquées sur sa propre vision du monde, mais plutôt des œuvres permettant à l'élève de communiquer la sienne. Les participantes actualisent la création au service d'autrui par une transposition de la vision du monde de l'enseignant-créateur vers celle du jeune. « *La création m'habite beaucoup. Je veux transmettre ma vision du monde aux jeunes en créant avec eux. Si je n'enseignais pas une matière artistique, je ne pense pas que j'enseignerais encore aujourd'hui. [...] j'aime faire des créations avec les jeunes qui parlent du monde dans lequel on vit* » (Lucie. Entretien, phase I : 161).

10. Le soi culturel se situe « dans un noëud d'intentionnalités acquises, sédimentées, une familiarité, une affinité à son monde culturel que, dans un mouvement réflexif, il convient de dénouer avec lui » (Malet, 1998, p. 98).

11. "The dance artist is concerned to make art and sees this as a developmentally advantageous for pupils. In contrast the teacher is concerned with pupils learning, seeing engagement with the art as an appropriate vehicle [...] Both elements are integral to the artistic approach for dance education" (McFee, 1994, p. 83).

L'«œuvre» de l'enseignant-créateur est de guider le développement d'autres visions du monde ou, si elles amènent la leur, c'est à travers les jeunes interprètes qu'elle est communiquée au public. Une création de l'artiste-enseignant implique donc une décentration de soi, un souci de l'autre, un goût de transmettre (Malet, 1998, p. 196): «*J'étais artiste puis j'étais centrée juste sur moi. [...] Il fallait que je donne, que je redonne aux autres. Donc y'a ce transfert, cette rupture-là. On garde la part artistique, mais on est tourné vers l'autre pour transmettre, traduire, donner ce qu'on est*» (Audrey. Entretien, phase III: 349). À cet égard, l'œuvre chorégraphique n'est plus qu'un résultat, elle est aussi un prétexte pour faire apprendre et son interprétation en classe est un moyen d'éduquer. Ainsi, les ruptures avec la pratique «pure» de l'art impliquent une motivation, voire une conviction profonde, que l'enseignement offre des possibilités multiples de création mettant les élèves en situation d'apprentissage significative, éducative et sensible.

Pour l'EDMS, créer contribue à façonner l'identité des élèves en y projetant une part de sa propre identité. De ce fait, l'EDMS a le sentiment de penser et d'agir comme un créateur dans un contexte d'éducation :

Je ne vis pas de mes créations ou de mon interprétation mais je crée en classe [...] j'suis une artiste mais j'ai choisi de l'exprimer dans le contexte pédagogique [...] indirectement, j'aide les jeunes à façonner leur personnalité, ça fait que j'suis artiste, mais au niveau humain [...] Je ne dirais pas quand même que je crée les élèves, mais je sais que y'a une part d'influence (Myriam; . Entretien, phase I: 242).

Ainsi, les participantes passent de la pratique d'un art plus individuel à une pratique d'ordre communautaire. Elles proposent des enjeux artistiques adaptés aux jeunes, mettent en jeu leur intuition, se laissent aller avec les jeunes dans le processus d'aller-retour, d'essai et erreur de la dynamique de création, tout en planifiant, organisant, structurant les apprentissages en classe et les évaluations des compétences de l'élève. Ainsi, l'EDMS peut alors être empathique face à la posture de créateur-interprète que les jeunes adoptent et développent.

La stratégie de conciliation des logiques artistique et pédagogique permet ce que Camilleri (2004) appelle «la cohérence complexe», qui consiste à élaborer une identité de compromis entre deux cultures à travers lesquelles l'EDMS va s'affirmer et devenir, d'après Rodrigues (2003), un enseignant biculturel harmonisant les postures artiste et enseignant (Bonin, 2007; Hipp, 1994; Johnson, 2001; Mok, 1983; Roberts, 1993; Robinson, 1993; Zimmerman, 1994, 1997). Cette stratégie est mobilisée tout au long de la vie professionnelle. De plus, la gestion stratégique des logiques et des postures confère des choix identitaires qui s'actualisent en des rôles artistiques et pédagogiques, autodéclarés par les EDMS, qu'elles alternent en classe.

Alternance des rôles artistiques et pédagogiques

Les participantes ont mentionné des rôles qu'elles disent jouer en alternance auprès des jeunes en classe. Cette stratégie intersubjective d'alternance des rôles autodéclarés par les EDMS s'inscrit dans la sphère de négociation identitaire nommée *Agir en tant qu'EDMS*. Il s'agit de l'intervalle d'action où, auprès des élèves, les participantes négocient les rôles professionnels à jouer, là où se met en jeu et se construit l'identité au travail. Dans cette sphère, l'identité s'incarne dans les actes professionnels et se donne à voir à autrui (Barbier, Bourgeois, De Villers, et Kaddouri, 2006).

Les rôles autodéclarés par les participantes, qui « changent et évoluent avec l'expérience » (Johnson, 2001, p. 48), sont les identités intériorisées qui se manifestent comme les « perceptions des rôles » (Gravé, 2002) joués en contexte ou, même, les dires sur les « pratiques particulières » (Bourgeois, 2006, p. 90) qui les définissent comme professionnelles. Les EDMS disent alterner les rôles pédagogiques et artistiques suivants : Encourager les attitudes artistiques chez l'élève; Guider et observer les élèves dans la découverte du mouvement par des approches sensorielles et expressives; Cibler des apprentissages les plus signifiants en mobilisant les postures d'artiste et de pédagogue; Guider et soutenir les élèves en création; Favoriser les échanges et la réflexion par le questionnement de l'élève; Être un passeur culturel; Éduquer par la danse.

Figure 2. Rôles que les EDMS disent jouer et alterner auprès des élèves

Encourager les attitudes artistiques chez l'élève	Guider et observer les élèves dans la découverte du mouvement par des approches sensorielles et expressives	Cibler des apprentissages signifiants en mobilisant les postures d'artiste et de pédagogue	Guider et soutenir les élèves en création	Favoriser les échanges et la réflexion par le questionnement de l'élève	Être un passeur culturel	Éduquer par la danse
---	---	--	---	---	--------------------------	----------------------

La mobilisation de la stratégie d'alternance des rôles autodéclarés permet aux EDMS de s'adapter aux contextes pédagogiques et aux besoins des élèves. Elle facilite l'adaptation de leurs actions au niveau d'apprentissage des élèves ainsi que la transposition des savoirs liés à la danse en classe. En ce sens, les participantes disent alterner dans leur pratique les postures artistiques suivantes : chorégraphe, interprète, passeur culturel, appréciateur, esthète ou critique ainsi que ces postures pédagogiques : éducateur, guide, questionneur, accompagnateur ou évaluateur. En alternant plusieurs rôles et postures, l'EDMS agit en « généraliste » de sa discipline, un terme qui a émergé des résultats, pour signifier qu'il doit maîtriser lui-même et faire

développer chez l'élève les trois compétences artistiques des programmes de danse : créer, interpréter, apprécier. Le fait de penser et d'agir à la fois comme un artiste et comme un pédagogue dans un contexte d'éducation donne un sens à la profession. Ce sont des attributs identitaires des EDMS permettant l'alternance des manières de raisonner et d'agir en classe.

La création/créativité mise en avant dans la pratique d'EDMS

Le fil conducteur qui émerge des deux stratégies présentées est la mise en avant par l'EDMS de la création/créativité dans sa pratique. L'attention de l'EDMS, tout en étant dirigée vers l'apprentissage de l'élève (culture de l'éducation) par l'adoption de rôles pédagogiques, se porterait sur la créativité¹² (culture de l'art) par l'adoption de rôles artistiques. La création agirait, tel un pont, d'une culture à l'autre. Créer deviendrait une stratégie sous-jacente à celle de l'alternance des rôles dans la pratique pour assurer le confort identitaire de l'EDMS.

La dynamique de création (Gosselin, 2006) étant un soutien essentiel pour l'élève dans le développement de sa compétence à créer des danses, il faut rappeler l'importance d'une solide formation en création pour l'EDMS. Celle-ci, renforcée par une formation pédagogique, permet de former des EDMS « avec une intégrité artistique, possédant une vision de la danse et de l'éducation qui dépasse l'enseignement des pas. La créativité de l'enseignant est la clé qui aide à faire déferler la créativité des jeunes » (Schwartz, 1993). La part créative¹³ de l'EDMS offre un modèle qui encourage les jeunes à la pratique artistique. En ce sens, nos résultats appuient ce qu'affirmait Hausmann (1970, cité par Nadeau, 1989), à savoir que « la part de l'artiste offre les qualités et aptitudes pour enseigner (connaissance de l'art, sa nature spécifique et sa réalité), tandis que la part de l'enseignant, démonstrateur de ce qu'il veut encourager, est un modèle de valeurs dont il fait la promotion ». Comme le mentionne Hayes (1983), l'EDMS peut examiner le travail créatif de l'élève à la lumière de son intention expressive et, pour l'aider, il analyse et interprète la cohérence de ses choix artistiques, en verbalisant les raisons (Duval, 1999), pour que l'élève puisse apprendre et réinvestir ses apprentissages en d'autres contextes.

Les participantes éprouvent une satisfaction identitaire lorsqu'elles gardent le pouvoir d'être artiste en classe en demeurant au cœur de la création (Delco, 2005;

12. *"Dance as art necessitates a selection and transformation of compositional material through reflection and aesthetic evaluation [...] with both an intensity of emotional feeling and perception and high degree of sensitivity to and control of his art medium [...] By his class activities, he will need to begin with simple elements of movement technique and simple problems in composition. He must acquire through teacher guidance some conception of infinitude of movement variations and combinations that are possible and that will provide a basis for making its own creative selections... imitative procedure robs the student of the creative experience he needs [...] Abuse may endanger the development of his artistic perception and creativity. Leading to choreographed stereotyped movement"* (Hayes, 1983, p. 8-9).

13. *"The more active the teacher is in the artistic/creative process, the less likely he is to be judgmental about the student's work and erecting rigid, unobtainable standards for the students that would inhibit creativity. Wanting to maintain one's personal artistic freedom makes a teacher more aware of those same needs of the students"* (Lowenfeld, cité par Mok, 1983, p. 25).

Thon et Cadopi, 2005) en milieu éducatif (voir aussi les textes de Dilger et de Couchot, en particulier, dans Borillo et Sauvageot, 1996). Sans poursuivre une finalité artistique professionnelle, l'actualisation de la posture d'artiste-créateur dans leur profession et l'exercice de la création avec et pour les jeunes permettent aux participantes de ne pas faire le deuil de l'artiste en elles¹⁴. En effet, l'identité d'artiste est précieuse; il faut la maintenir et l'entretenir afin de mieux intervenir en classe. Grâce à cette identité d'artiste, les participantes ne se sentent pas enfermées dans une identité professionnelle unidimensionnelle d'EDMS en conservant l'accès à d'autres postures artistiques, à d'autres espaces de reconnaissance et d'identification qui préviennent, comme l'affirme Malet (1998), de l'«enfermement professionnel» (p. 203).

Conclusion

La création/créativité, la sensibilité, le sens pédagogique, l'altruisme investis dans la pratique d'EDMS, à l'aide des différents rôles autodéclarés par les participantes à notre étude, font en sorte que les caractéristiques inhérentes aux cultures de l'art et de l'enseignement se jumellent. En ce sens, dans leur construction identitaire, les participantes mobilisent la création et la créativité pour apaiser la tension artiste/enseignant. Elles y parviennent grâce à des mécanismes stratégiques de conciliation des logiques artistique et pédagogique ainsi qu'à la stratégie d'alternance des rôles artistiques et pédagogiques qu'elles disent jouer pour permettre aux élèves de développer leurs compétences artistiques. En ce sens, les participantes transposent en classe leur héritage artistique auprès des élèves. Ainsi, lorsqu'elles activent leur posture d'artiste et qu'elles créent dans leur pratique pédagogique, les participantes arrivent à redonner, par l'enseignement de la danse, ce que la création leur procure. Les EDMS vivent un plaisir et une cohésion identitaire lorsque les composantes artistiques et pédagogiques sont jumelées harmonieusement dans le travail d'enseignement de la danse en milieu scolaire.

Références bibliographiques

- ARDOUIN, I. (1997). *L'éducation artistique à l'école*. Paris : ESF éditeur.
- BARBIER, J.-M., BOURGEOIS, É., DE VILLERS, G. et KADDOURI, M. (2006). *Construction identitaire et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'Harmattan.

14. Certaines identités sont attractives (artiste), d'autres sont protectrices (enseignant), surtout dans un contexte où l'art est minoritaire en éducation (Gravé, 2002, p. 74).

- BONIN, H. (2007). *La conciliation de composantes identitaires chez des enseignants en arts plastiques au secondaire*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal.
- BORILLO, M. et SAUVAGEOT, A. (1996). *Les cinq sens de la création. Art, technologie, sensorialité*. Seyssel: Éditions Champ Vallon.
- BOURDONCLE, R. et LESSARD, C. (1998). Les formations professionnelles universitaires. Places des praticiens et formalisation des savoirs pratiques: utilités et limites. Dans D. Raymond et Y. Lenoir (dir.), *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement* (p. 11-33). Paris-Bruxelles: De Boeck Université.
- BOURDONCLE, R. et LESSARD, C. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Conceptions de l'université et formation professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 139, 131-153.
- BOURGEOIS, É. (2006). Tensions identitaires et engagement en formation. Dans J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. de Villers et M. Kaddouri (dir.), *Construction identitaire et mobilisation des sujets en formation*. Paris: L'Harmattan.
- CAMILLERI, C. (2004). Cultures et stratégies, ou les mille manières de s'adapter. Dans C. Halpern et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Identité. L'individu, le groupe, la société* (p. 85-90). Auxerre: Éditions Sciences humaines.
- CHAÎNÉ, F. et BRUNEAU, M. (1998). De la pratique artistique à la formation en art. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 475-486.
- DELCO, A. (2005). *Merleau-Ponty et l'expérience de la création*. Du paradigme au schème. Paris: Presses universitaires de France.
- DUVAL, H. (1999). *La composition chorégraphique en milieu scolaire vécue par les élèves du secondaire. Étude de la résolution d'une tâche de composition en classe de danse*. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- GOSSELIN, P. (2006). *Le développement d'une compréhension articulée de la démarche de création dans la formation à l'enseignement des arts*. Communication présentée à la Conférence mondiale sur l'éducation artistique organisée par l'UNESCO et le gouvernement du Portugal, *Développer les capacités créatrices pour le 21^e siècle*.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1997). *La formation à l'enseignement des arts, de l'éducation physique et des langues secondes. Orientations et compétences attendues*. Québec: Éditeur officiel du Québec.
- GRAVÉ, P. (2002). *Formateurs et identités*. Paris: Presses universitaires de France.
- HAYES, E. (1983). *Dance Composition and Production* (2^e éd.). New Jersey: Princeton Book Company.
- HEINICH, N. (1995). Façons d'être écrivain. L'identité professionnelle en régime de singularité. *Revue française de sociologie*, 36, 499-524.

- HIPP, P. T. (1994). *Self Concept in the Biographical Narratives of Women Visual Art Educators and Artists*. North Carolina: University of North Carolina.
- JOHNSON, C. W. (2001). *The Evolution of Post-Graduate Baccalaureate Students Conception of the Artist-Teacher Role during a Teacher Certificate Program*. Thèse de doctorat. University of Minnesota.
- LACINCE, N. (2000). Danse scolaire, objet de transgression en éducation. *Corps et culture*. [En ligne] [<http://corpsetculture.revues.org/681>].
- LAURIER, D. (2003). *Le sens de la création chez la personne en formation à l'enseignement des arts*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- MALET, R. (1998). *L'identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant*. Paris: L'Harmattan.
- MCFEE, G. (1994). *The Concept of Dance Education*. London: Routledge.
- MOK, J. L. (1983). *Artists-in-education Program of the National Endowment for the Arts Using Educational Criticism and Congruence*. New York.
- ROBERTS, B. A. (1993). *I, Musician. Towards a Model of Identity Construction and Maintenance by Music Education Students as Musicians*. St. John's: Memorial University of Newfoundland.
- ROBERTS, B. A. (2004). Who's in the mirror? Issues surrounding the identity construction of music educators. *Action, Criticism and Theory for Music Education*, 3(2), 2-42.
- ROBINSON, J. (1993). *Danse, chemin d'éducation. Pour une pédagogie de l'être*. Paris: L'auteur.
- RODRIGUES, I. (2003). *La dynamique identitaire de professeurs biculturels enseignant une discipline porteuse d'enjeux nationaux*. Thèse de doctorat. Université de Montréal.
- SCHWARTZ, H. (1993). Creativity and dance. Implications for pedagogy and policy. *Art Education Policy Review*, 95(1), 8-16.
- THON, B. et CADOPI, M. (2005). Penser le mouvement. Dans M. Borillo (dir.), *Approches cognitives de la création artistique* (p. 79-96). Bruxelles: Mardaga.
- ZIMMERMAN, E. (1994). Current research and practice about preservice visual art specialist teacher education. *Studies in Art Education*, 35(2), 70-89.
- ZIMMERMAN, E. (1997). Whence come we? What are we? Wither go we? Demographic analysis of art teacher preparation programs in the United States. Dans M. D. Day (dir.), *Preparing Teacher of Art* (p. 27-44). Reston, VA: National Art Education Association.

L'observation d'un processus de création théâtrale par des adolescents et les effets sur le savoir artistique : autoethnographie d'une recherche

Francine CHAÎNÉ

Université Laval, Québec, Canada



Patrimoine canadien / Canadian Heritage



Conseil de recherches en sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Comité de rédaction

Sylvie Blain,
Université de Moncton

Lucie DeBlois,
Université Laval

Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières

Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface

Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Anne-Marie Bergeron

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acef

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acef.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Créativité et création en éducation

Rédactrice invitée :

Francine CHAÎNÉ

Liminaire

- 1 **Créativité et création en éducation**
Francine CHAÎNÉ, Université Laval, Québec, Canada
- 6 **La théorisation de la créativité au service de l'éducation en art**
Félix DE LA DURANTAYE, Université de Montréal, Québec, Canada
- 23 **Développement dramaturgique et perspective systémique de la créativité à La Troupe du Jour de Saskatoon**
Mariette THÉBERGE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 41 **Pour relancer et maintenir la créativité pédagogique et artistique des futurs enseignants: la dynamique de la création, un outil pertinent**
Carole MARCEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 54 **Création et créativité dans la construction identitaire d'enseignantes de la danse en milieu scolaire au Québec**
Hélène DUVAL, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 69 **L'observation d'un processus de création théâtrale par des adolescents et les effets sur le savoir artistique: autoethnographie d'une recherche**
Francine CHAÎNÉ, Université Laval, Québec, Canada
- 83 **Indices de transformation sociale par l'art qui relie, une pratique artistique avec et dans la communauté**
Joëlle TREMBLAY, Université Laval, Québec, Canada
- 99 **L'expérience de création en théâtre pour adolescents en Ontario français: paroles et gestes**
Laurence Valérie THIBAUT, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 119 **Des pratiques inspirantes pour intégrer la dimension culturelle à l'école**
Caroline RAYMOND, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Nicole TURCOTTE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 139 **Créativité et didactique dans l'enseignement musical**
Isabelle MILI, Université de Genève, Suisse
- 154 **Expérience de résolution de problèmes par une démarche créative dans la formation des enseignants en adaptation scolaire**
Sylvie OUELLET, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 177 **Développer la créativité par la conception d'un objet à réaliser. Mise en place d'un dispositif de Learning Study dans la formation des enseignants**
Denis LEUBA, John DIDIER, Nicolas PERRIN, Isabelle PUOZZO et Katja VANINI DE CARLO, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse

L'observation d'un processus de création théâtrale par des adolescents et les effets sur le savoir artistique : autoethnographie d'une recherche

Francine CHAÎNÉ

Université Laval, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Cet article fait état d'une recherche qui s'est déroulée en compagnie d'adolescents inscrits dans un programme de concentration en art dramatique / théâtre¹, engagés dans une démarche de création, des premiers balbutiements jusqu'aux représentations. Plus précisément, il traite d'un savoir sur cet art, issu de l'observation même des jeunes en action, et témoigne de ce que «l'art permet d'apprendre» (Eisner, 2002). En plus d'approfondir certains enjeux de cet art, le projet a permis d'amorcer une réflexion sur la formation des futurs enseignants dans un contexte universitaire. En conséquence, l'article vise à présenter les effets de cette recherche menée depuis quelques années et qui a favorisé l'émergence de nouveaux savoirs sur l'art dramatique / théâtre.

1. Nous avons retenu l'expression art dramatique / théâtre, car le premier terme renvoie au programme d'études du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS) et l'autre, à l'art de référence.

ABSTRACT

The observation of the theatrical creation process by adolescents and effects on artistic knowledge: autoethnography of a study

Francine CHAÎNÉ
Laval University, Québec, Canada

This article focuses on a study that took place in the company of adolescents enrolled in a dramatic arts and theatre program, and who were involved in a creative process from the very first brainstorming sessions all the way to performance. More specifically, the study deals with knowledge about theatre that comes out through watching students in action, and seeing firsthand what “art can teach” (Eisner, 2002). In addition to deepening our understanding about some aspects of the theatrical creation process, this project launched a reflection on teacher training in a university context. The article therefore aims to present the effects of this study, which has been going on for several years and has favoured the emergence of new knowledge about dramatic arts/theatre.

RESUMEN

La observación de un proceso de creación teatral de adolescentes y sus efectos sobre el saber artístico: auto-etnografía de una investigación

Francine CHAÎNÉ
Universidad Laval, Quebec, Canadá

Este artículo presenta una investigación realizada con la participación de adolescentes inscritos en un programa de concentración en arte dramático/teatro, implicados en una experiencia de creación, desde las primeras tentativas hasta su factura. Más precisamente, aborda la práctica del arte a partir de la observación de los jóvenes en acción y demuestra lo que “se aprende gracias al arte” (Eisner, 2002). Además de profundizar ciertos desafíos propios al arte, este proyecto permitió entablar una reflexión sobre la formación de los futuros maestros en un contexto universitario. Este artículo presenta los resultados de una investigación realizada hace algunos años que propició el surgimiento de nuevos saberes sobre el arte dramático/teatro

Introduction

Cette recherche se situe dans un projet plus vaste portant sur les «trajectoires d'adolescents inscrits dans des programmes de concentration artistique au Québec et en Ontario francophone» (CRSH, Théberge et Chaîné, 2006-2010)². L'un des volets de la partie québécoise de la recherche a eu lieu dans une école secondaire publique de la région de Québec, la seule offrant un programme arts-études d'art dramatique / théâtre approuvé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)³. Pendant six mois, un groupe d'adolescents de cette concentration, en compagnie de leur enseignante, ont élaboré et mené à terme une création théâtrale. L'observation a permis de mieux comprendre ce qu'est l'engagement individuel et collectif dans un tel processus, qui favorise le développement de la collaboration et de la co-construction, l'affirmation identitaire ainsi que la créativité et l'imagination. Maintenant que cette recherche est réalisée et qu'elle a permis de comprendre ce que les jeunes peuvent apprendre d'une telle expérience artistique, il est possible de porter un regard rétrospectif sur celle-ci en menant une réflexion personnelle sur ses effets dans une approche autoethnographique (McIlven, 2008). En élargissant dans une perspective culturelle et sociale (Ellis et Bochner, 2000) cette réflexion qui témoigne d'une expérience personnelle de la chercheuse, on vise à mieux comprendre l'expérience humaine (Rondeau, 2011).

Le projet théâtral réalisé par des adolescents

Les adolescents rencontrés dans le cadre de cette recherche suivaient leurs cours d'art dramatique / théâtre en dehors du cadre scolaire à La Maison jaune, un centre d'art proposant aussi différents cours à un plus vaste public. L'enseignement y est donné par des professeurs créateurs issus des écoles de théâtre, le Conservatoire d'art dramatique par exemple, et qui mènent une carrière professionnelle personnelle tout en ayant une expérience d'enseignement. Les cours portent sur l'interprétation, l'improvisation, le travail vocal ainsi que le mouvement expressif. Quatre après-midis par semaine, les élèves se rendent au centre, où l'enseignement est structuré autour de projets de création élaborés sur une année ou sur une plus courte période et faisant l'objet d'exercices pédagogiques publics⁴ qui visent à «stimuler, valoriser, accentuer la confiance en soi et affermir l'esprit d'équipe⁵». La formation en art dramatique / théâtre est structurée dans une double démarche pédagogique, individuelle et collective, ce qui permet de suivre la progression de chacun des élèves aussi bien que celle du groupe.

-
2. Mariette Théberge et Francine Chaîné, *Trajectoires d'adolescentes et d'adolescents en art dramatique / théâtre dans le contexte d'écoles secondaires francophones offrant des programmes spécialisés en arts en Ontario et au Québec 2006-2010*.
 3. École secondaire Cardinal-Roy, Commission scolaire de La Capitale.
 4. Un exercice pédagogique en art dramatique est la présentation publique ou semi-publique d'un travail en cours dans un contexte scolaire ou professionnel.
 5. La Maison jaune, Programme de formation: <http://www.lamaisonjaune.com/> (consulté le 2012-11-31).

L'une des caractéristiques de cette concentration en art dramatique / théâtre est la dimension de ses groupes composés de deux classes d'une dizaine d'élèves réunissant, d'une part, les débutants et, d'autre part, les plus avancés. Une enseignante est affectée directement au projet de création pour chacun des groupes, qu'elle rencontre un après-midi par semaine. Les autres jours de la semaine, les contenus des cours portant sur le chant ou le travail corporel par exemple, dont l'enseignement est donné par des enseignants différents, sont également liés au projet de création. C'est dire que les cours de cette concentration s'inscrivent dans une approche programme. Dans cet article, il est question du groupe des élèves avancés, dont le projet de création s'est échelonné sur une période de six mois⁶. Ce groupe était composé de neuf adolescents de 13 à 17 ans, de la troisième à la cinquième secondaire, dont la plupart avaient acquis de deux à quatre ans d'expérience dans cette concentration, à l'exception d'une élève qui en était à sa première année. Comme la plupart de ses collègues, celle-ci avait suivi des cours de théâtre dans un contexte parascolaire pendant plusieurs années. La création de ces jeunes, à laquelle ils ont donné le titre *Aime-moi pas, reste! (Ça fait-tu ton bonheur?)*, portait sur un collage d'extraits de deux pièces de l'auteure montréalaise Marilyn Perreault, *Les apatrides* et *Britannicus Now*⁷. En voici un résumé :

Une orpheline; une fille qui n'a de contact avec sa mère que par répondeur téléphonique; une autre qui s'occupe de sa grand-mère atteinte de la maladie d'Alzheimer; une autre, indifférente à tout et une autre, encore, qui sert de mère à chacune d'elles. Et les gars? Ils passent et prennent. Ils donnent, mais pas toujours ce qu'elles veulent recevoir. Justine débarque dans ce monde de « perdus ». Elle observe et essaie de comprendre⁸.

Cette création parle de l'adolescence de façon directe et parfois brutale : elle soulève les questions de l'appartenance à un groupe, du rejet, du rapport mère-fille, de la maladie, de l'amour, etc. Les deux pièces de ce collage traitent de l'identité, des jeux de pouvoir, mais aussi des rêves que font les jeunes. Les textes de Perreault et la création des adolescents ne sont pas sans évoquer l'univers de Réjean Ducharme, mais aussi les contes urbains, tout en conservant une certaine atmosphère poétique. La création a été réalisée collectivement : des scènes de chacune des pièces ont été sélectionnées et présentées à grands traits par l'enseignante à l'ensemble du groupe, puis le travail d'improvisation a commencé, visant à découvrir le caractère des personnages, les déplacements dans l'espace où se déroulait l'action, les liens entre des scènes, etc. Comme tous les élèves n'improvisaient pas au même moment, ceux qui étaient en dehors de l'aire de jeu pouvaient, tout comme l'enseignante, commenter ce qu'ils voyaient et ainsi assurer un regard extérieur critique, favorisant l'évolution du jeu. C'est par petites touches et en creusant les personnages, leurs intentions, leurs rapports aux autres et le contexte des scènes que s'est progressivement construite la création.

6. Plus précisément, de septembre 2008 à février 2009.

7. M. Perreault, *Les apatrides*, Montréal, Dramaturges, 2005. M. Perreault, *Britannicus Now...* (texte inédit).

8. Programme de la pièce présentée les 15, 16 et 17 février 2009.

Objectifs et méthodologies

Initialement, ce projet de recherche a permis de viser entre autres les objectifs suivants : observer le processus de création en art dramatique / théâtre d'un groupe d'adolescents afin d'en retracer la mise en œuvre et l'appropriation par ceux-ci. Toutefois, à ces objectifs s'en ajoute un autre qui est apparu dans l'après-coup, quand le sujet même de cet article s'est imposé : cet objectif porte sur les effets de cette expérience d'observation sur la chercheuse au regard de l'art dramatique / théâtre ; c'est sur cet aspect que l'accent sera mis dans cet article.

Pour cette recherche sur le terrain par observation directe (Van der Maren, 2001; Laperrière, 2004) du processus de création (Valéry, 1957; Anzieu, 1981), nous avons retenu une méthodologie à caractère qualitatif interprétatif réalisée dans une perspective ethnographique où la chercheuse a « participé réellement à la vie et aux activités » (Mucchielli, 2004) par sa présence en classe. Alternant entre deux types d'observation, cette recherche a été principalement axée, d'une part, sur l'observation passive, c'est-à-dire sans participation active de la chercheuse qui prenait des notes, et, d'autre part, sur l'observation participante où, à certains moments, elle s'impliquait davantage (Savoie-Zjac, 2004; Mucchielli, 2004; Lapassade, 2002). En plus de la prise de notes, des entrevues individuelles ainsi qu'une entrevue de groupe ont été réalisées à la toute fin du processus. Cette méthodologie fait écho aux objectifs qui sont en lien avec l'expérience de création observée chez les adolescents. Cependant, pour ce qui est de l'objectif portant sur les effets de l'expérience d'observation sur la chercheuse, l'autoethnographie s'avère une méthodologie pertinente.

L'autoethnographie est « une pratique réflexive par laquelle le chercheur-praticien s'imprègne dans la théorie et la pratique en s'engageant dans des considérations autobiographiques intimes et l'explication de phénomènes à investiguer ou à interpréter. L'autoethnographie se présente comme un véhicule rendant opérationnelle l'élaboration de recherches à caractère social dont la pratique a pour but d'établir la fiabilité et l'authenticité⁹ (McIlveen, 2008). C'est aussi une forme d'écriture qui tend à décrire systématiquement une situation et à faire l'analyse d'une expérience personnelle en tentant d'en comprendre les nuances culturelles (Ellis, Adams et Bochner, 2011). De plus, cette écriture à la première personne comporte divers niveaux de conscience liés au chercheur et à sa culture (Ellis et Bochner, 2000). L'autoethnographie est une méthodologie utilisée dans divers domaines tels que la sociologie (Ellis et Bochner, 2000), l'autoethnologie (Lejeune, 2005), la psychologie (McIlveen, 2008), l'éducation (Rondeau, 2011; Dyson, 2007), mais aussi en arts visuels, en poésie performative (Spry, 2001), en danse (Saad, 2005), en photographie (Chaplin, 2011), etc.

9. *Autoethnography is a reflexive means by which the researcher-practitioner consciously embeds himself or herself in theory and practice, and, by way of intimate autobiographic account, explicates a phenomenon under investigation or intervention. Autoethnography is presented as a vehicle to operationalise social constructionist research and practice that aims to establish trustworthiness and authenticity* (p. 13) (traduction libre de l'auteure).

Mise en perspective de certains enjeux de l'art dramatique / théâtre

La classe d'art dramatique / théâtre

Comme chercheuse, j'ai participé à la vie du groupe d'adolescents rencontrés à La Maison jaune, assistant chaque semaine à leur cours de 13 h 30 à 16 h 30 et y observant le processus de création dans lequel ils se sont engagés. La direction de l'école, l'enseignante, les élèves et leurs parents ainsi que les comités d'éthique universitaires ont accepté que je sois témoin de leur travail en prenant des notes, bannissant toutefois la prise de photographies ou le tournage vidéo, ce qui n'était d'ailleurs pas essentiel dans le cadre de ce projet. La posture d'observatrice en retrait que j'ai occupée a été quelque peu contraignante, car j'ai l'habitude d'être au cœur de l'action, accompagnant mes étudiants dans des activités semblables à l'université depuis quelques décennies. J'ai toutefois pu m'impliquer davantage à deux occasions, tout particulièrement quand les cours se sont déroulés pendant toute une semaine à la rentrée de janvier, débutant avant ceux de la commission scolaire, et aussi lors de la semaine de répétitions dans la salle de spectacle.

Dès qu'ils entrent à la Maison jaune, les élèves enfilent un uniforme composé d'un pantalon noir et d'un t-shirt aux couleurs du centre. La salle de classe est constituée d'un espace ouvert où une table et des chaises sont placées à l'écart de l'aire de jeu. Le cours débute autour de cette table et l'enseignante fait le point sur ce qui a été réalisé lors des cours précédents et sur le travail à faire dans la journée. Les élèves font part de leur questionnement ou de leur recherche de solutions étant donné qu'ils quittent souvent la classe avec un problème à résoudre : comprendre les intentions de leur personnage, mémoriser une scène, travailler sur les déplacements, etc. Le début des cours est aussi l'occasion pour l'enseignante d'encourager les élèves qui éprouvent des difficultés, de leur proposer de nouveaux défis, de les inviter à entrer dans l'action ou de rappeler l'échéancier du projet. Il arrive que tous les élèves ne jouent pas au même moment et que certaines scènes nécessitent la présence d'une partie du groupe. Même s'ils ne jouent pas, les élèves restent actifs : ils commentent le jeu de leurs collègues, cherchent des idées quand l'un éprouve des difficultés, profitent de ce temps pour mémoriser leur scène.

Mis à part le rituel quotidien de l'arrivée en classe, rien n'est prévisible pendant le cours : nul ne peut savoir où mèneront l'improvisation et l'interprétation ni les détours qu'emprunteront les élèves pour y parvenir. Bien que le projet de création et son aboutissement soient significatifs pour chacun, personne ne peut faire l'économie du travail quotidien traversé d'embûches et d'intuitions entraînant le groupe dans des directions insoupçonnées. D'une part, l'art dramatique / théâtre s'inscrit dans une praxis (Freire, 1974), c'est-à-dire qu'elle se saisit de l'intérieur par la pratique (Taylor, 2000) et par l'action (Dewey, 1979; MELS, 2006); d'autre part, elle s'inscrit dans une « métaxis » (Somers, 2002), c'est-à-dire dans une relation entre le réel et le fictionnel, entre soi comme personne et comme personnage, entre l'espace de la classe et l'espace scénique, etc. L'art dramatique / théâtre est une représentation vivante (Neelands, 2009) qui permet de développer un savoir artistique et s'inscrit

dans un processus pour créer des mondes imaginaires et inventés (Henry, 2009), donnant la voix à chacun tout en laissant apparaître celle du groupe (Neelands, 2009). C'est ainsi que cette pratique permet aux joueurs de participer à une communauté en devenant (Fleming, 1997).

La posture d'observation dans la classe d'art dramatique / théâtre

La posture d'observation de la chercheuse s'est inscrite dans une perspective constructiviste, dans une attention discrète du groupe qui visait à s'imprégner de la situation pédagogique et du processus de création. Observer un tel processus de création d'une classe d'art dramatique / théâtre nécessite, autant pour les élèves que pour l'observatrice que j'étais, une forme d'apprivoisement. Les élèves et l'enseignante ont semblé vite oublier ma présence, leur travail nécessitant entre autres concentration et attention. Pour ma part, une période d'adaptation m'a permis de retenir une forme d'élan naturel dans l'action, pour mieux me concentrer sur l'observation du groupe que je tentais de capter par l'écriture. En d'autres mots, les notes prises pendant les cours relevaient de ce que je pourrais qualifier d'une « écriture en action et sur l'action » (Van der Maren, 2003) et tentaient de rendre compte de la réalité de la classe afin d'en « arriver à une description aussi complète et libre que possible » (*ibid.*) et de décrire « le réel, les comportements des jeunes et les relations humaines » (Mucchielli, 2004). Dans une perspective ethnographique, l'observateur, « en situation d'immersion dans un groupe, est à même d'enregistrer des phénomènes qui n'auraient pas surgi » dans d'autres contextes (*ibid.*) Cette documentation contenait une double inconnue : celle du processus de création dont on ignore les maints détours et encore moins l'issue tant qu'il n'est pas arrivé à sa conclusion, mais aussi celle que l'écriture peut porter. Ces notes, issues des observations en classe, m'ont permis de dégager entre autres certains éléments essentiels à la création en art dramatique / théâtre : la collaboration et la co-construction, l'affirmation identitaire et l'engagement ainsi que la créativité et l'imagination.

Collaboration et co-construction

L'art dramatique / théâtre est une expérience individuelle et collective où chaque participant construit son personnage et l'inscrit à l'intérieur d'un projet commun. Au cœur de la création, les participants développent une intelligence émotionnelle, une habileté à négocier et à traduire des idées dans un nouveau contexte dans le cadre d'une narration et d'une action (Henry, 2000). Des liens sont tissés entre les expériences personnelles de chacun et celles de la fiction du texte (*ibid.*) : c'est ainsi que les élèves en arrivent à puiser en eux-mêmes des images, des idées, des expériences qui nourrissent le projet collectif. Pour sa part, l'enseignante a fait preuve d'une grande confiance à l'égard de ses élèves à qui elle lançait des défis de recherche de solutions dans l'action auxquels elle attendait de multiples réponses. En voici des exemples : « Que font vos personnages? », « Pensez au trajet de votre personnage quand il se déplace dans l'espace. Quelles sont ses intentions à ce moment-là? », « Comment faire comprendre que les personnages sont abandonnés? » Elle avait une aisance pour composer avec la situation des jeunes sans toutefois imposer ses propres idées,

sachant que les réponses ne pouvaient venir que d'eux. Cette enseignante agissait comme médiatrice (Freire, 1974; Boal, 1996), convoquant des rencontres (O'Toole, 1992; Greene, 2000) entre le réel et l'imaginaire, entre les élèves et leurs personnages, entre la réalité de la classe et la fiction du texte, etc. Tout au long du processus de création, elle a soutenu le travail des jeunes, jonglant aisément avec l'incertitude et le chaos de la création. De plus, elle a su développer une distance critique (Chainé, 2007) dans une perspective de co-construction des connaissances et des savoirs significatifs dans un esprit de partage avec ses élèves (Bolton, 1984; Orellana, 2005; Lafortune, Lepage, Bélanger et Persechino, 2008), accueillant ce que ceux-ci apportaient dans le jeu. Une réelle équipe est apparue où les voix de chacun s'entremêlaient dans un dialogue, nourrissant ainsi la création qui prenait forme (Neelands, 2006).

Affirmation identitaire et engagement

La pratique de l'art dramatique / théâtre favorise l'affirmation de soi qui se construit dans l'altérité, celle du regard des autres, mais elle développe aussi les sentiments d'appartenance et de confiance (Mucchielli, 1986, p. 14; Erickson, 1978). L'appartenance au groupe fut l'élément le plus revendiqué par les adolescents interviewés : ils faisaient partie d'une équipe composée de personnes différentes, mais où la présence de chacun était essentielle. En d'autres mots, l'inconnu du travail de création plaçant parfois les joueurs dans des situations inconfortables, l'énergie du groupe et la confiance réciproque ont contribué à donner à chacun le courage de prendre de nouveaux risques. De plus, les adolescents ont tenté de s'approcher au plus près de leur personnage, qu'ils ont nourri de leurs expériences personnelles et de leurs connaissances artistiques. C'est en puisant en eux-mêmes qu'ils ont pu s'engager sur les plans psychomoteur, affectif, social, cognitif et culturel (MELS, 2006) en exprimant leurs émotions, en participant à la vie du groupe, en construisant un projet commun, en observant des situations de jeu et en faisant l'analyse des textes de Perreault ou en témoignant de leurs valeurs et de leur culture personnelle.

Créativité et imagination

La pratique de l'art dramatique / théâtre favorise la pensée divergente des participants, celle qui fait appel entre autres à l'intuition, à la spontanéité, au discontinu et à la nouveauté, faisant ainsi écho aux caractéristiques de la personnalité créatrice de Guilford. Dans ce projet, la créativité des participants a été grandement sollicitée ainsi que l'imagination qui la sous-tend (Robinson, 2008). Tout comme la création artistique, la créativité se situe dans l'action (*ibid.*) dont le moteur est le plaisir (Csikszentmihalyi, 2006) et se définit par la capacité à communiquer au monde extérieur des idées originales et significatives (Robinson, 2008; Cropley, 2001; Csikszentmihalyi, 2006). La créativité des élèves en classe s'est traduite par leur audace à communiquer leurs idées, par leur capacité à s'adapter aux diverses propositions de jeu et par l'originalité dont ils ont pu faire preuve en assumant leur singularité. L'une des caractéristiques d'une classe d'art dramatique / théâtre est la simultanéité des actions, ce qui a un effet de tourbillon exigeant des joueurs une capacité de concentration afin de poursuivre le travail amorcé dans le jeu. Les

joueurs et l'enseignante devaient donc faire preuve d'adaptation et de flexibilité afin de trouver une forme d'équilibre dans une situation qui aurait pu sembler parfois chaotique ou ambiguë (Dacey et Lennon, 1998) pour les profanes.

Les effets de l'expérience artistique sur la chercheuse

Rétrospectivement à ce projet de recherche, l'expression « enseigner en retrait » m'est venue à l'esprit, faisant écho à l'observation en retrait que j'avais pratiquée en classe pendant une demi-année. Comment cette expression s'était-elle manifestée dans mon enseignement? Cela supposait-il que j'occupais auparavant une place différente en classe? Laissais-je maintenant davantage d'espace aux étudiants: espace de jeu, espace de parole? Que s'était-il passé? L'explication s'est présentée sous trois angles: l'exigence du travail de création d'adolescents créatifs, l'attention au trajet plus qu'au projet dans un désir de co-construction et l'accompagnement d'adolescents dans un esprit de collaboration.

L'exigence du travail de création: des adolescents créatifs en action

La création en art dramatique / théâtre suppose pour le participant un engagement personnel à l'égard de son personnage et un engagement collectif envers ses collègues et vis-à-vis de l'œuvre elle-même; cela suppose que chacun assume une responsabilité à laquelle nul ne peut se soustraire. À cette fin, le projet doit être significatif, porteur de défis et adapté aux intérêts du groupe, tant du point de vue des sujets abordés dans l'œuvre que des difficultés qu'elle soulève. Dans un tel projet, les participants doivent faire face à l'inconnu: ils ne savent pas où l'aventure les mènera. C'est pourquoi la confiance, en soi-même et aux autres, doit être développée. En d'autres mots, les sentiments d'autonomie et de solidarité liés à la question identitaire doivent sous-tendre l'aventure collective de la création théâtrale qui peut parfois sembler lente. En relisant mes notes prises au cours de l'observation, j'ai souvent constaté qu'il se passait peu de choses pendant les cours: le temps semblait parfois suspendu, me laissant l'impression de faire du sur-place. Par exemple, il faut du temps au joueur pour intégrer les caractéristiques de son personnage: cela ne passe pas par sa volonté, mais plutôt par l'intuition et par un travail d'intégration d'expériences personnelles et artistiques, comme s'il fallait que ces deux entités glissent l'une sur l'autre, comme des couches transparentes. Ainsi, au cours des rencontres, les adolescents arrivaient heureux de leurs nouvelles découvertes, de leur compréhension de l'œuvre ou de leur personnage, par exemple. C'est dire qu'en dehors de la classe, entre les rencontres, le travail de création se poursuivait.

L'attention au trajet plus qu'au projet dans un désir de co-construction

L'expérience artistique vécue par les adolescents les a conduits à la réalisation de *Aime-moi pas, reste!* (*Ça fait-tu ton bonheur?*), une œuvre présentée à quelques reprises dans une salle de spectacle située à La Maison jaune où parents et amis se sont retrouvés. Jusqu'au dernier instant et même entre les représentations, le travail

s'est poursuivi afin de résoudre les difficultés rencontrées ou d'intégrer les nouvelles découvertes. Au-delà de ces quelques représentations, le trajet emprunté pour y parvenir est immensément plus important, ne serait-ce que sur le plan de la durée. C'est pourquoi le trajet prend toute sa signification et permet de cultiver la présence à l'expérience: présence à soi-même et aux autres, aux événements, aux résistances, à la quête de sens, de recherche de solutions, etc. Se concentrer sur le trajet permet de rester curieux et attentif aux détails de la construction qui prend forme. Dans ce projet, l'enseignante a donné le ton en ayant l'art d'enseigner à la manière du jardinier, «en plantant des semences et en semant le doute» (Eisner, 2002). Cette métaphore rappelle que certaines conditions doivent être mises en place pour favoriser la création qui, elle, se déploie de l'intérieur. Nous pensons entre autres à l'écoute des élèves lorsqu'ils émettent des idées ou lorsqu'ils jouent un personnage auquel l'enseignant doit s'ouvrir, bien que cela puisse éveiller chez lui un sentiment d'incertitude (Déry et Régimbald-Zeiber, 1998) propre à toute création où rien n'est tracé d'avance. Pour leur part, les élèves ont bien accueilli bien les défis qui leur étaient lancés et la responsabilité qu'ils avaient face à leur personnage ou à une scène, par exemple. Chacun se situait dans un «désir de faire, doublé d'un désir de voir» prendre forme le projet théâtral (Dufrenne, 1976). Les rencontres hebdomadaires favorisaient la découverte d'idées inventives et multiples, sans toutefois les fixer trop rapidement. Il se dégageait du travail de ce groupe quelque chose de vivant et d'organique autour de l'œuvre en devenir. La co-construction faisait donc appel à l'imagination, à l'audace de joindre des éléments qui ne semblaient pas avoir de liens entre eux, mais l'esprit ludique favorisait ces prises de risques partagés.

Des adolescents en création: ce que l'art dramatique / théâtre permet d'apprendre

Le projet *Aime-moi pas, reste! (Ça fait-tu ton bonheur?)*, réalisé par les adolescents observés dans le cadre de cette recherche, m'a permis de m'imprégner du processus de création par l'observation et, par conséquent, de dégager trois aspects essentiels liés à la formation universitaire: la classe d'art dramatique / théâtre, l'enseignant ainsi que les adolescents en création.

La classe dramatique / théâtre

L'art dramatique / théâtre se saisit par la pratique, et c'est dans l'action (Dewey, 1979) que prennent forme personnages et récits. L'action a un effet d'entraînement chez les participants qui découvrent en la jouant l'histoire qu'ils sont en train de construire collectivement par la médiation de personnages. Deux modes de création ont été retenus dans ce projet: l'improvisation et l'interprétation. Bien que les textes de Marilyn Perreault aient fait l'objet d'interprétation en donnant «vie à une histoire par l'entremise de personnages à qui [les participants ont prêté] leur corps, leur gestuelle et leur voix» (MELS, 2006, 379), en alternance l'improvisation a aussi été l'occasion de tisser des liens entre les scènes ou les personnages. La classe d'art dramatique est un lieu qui évoque un atelier ou un laboratoire où tous les participants, élèves et enseignant, sont engagés dans un projet commun ne perdant pas de vue

chaque étape du processus de création. C'est aussi un lieu où la présence se déploie à divers niveaux : présence à soi et à son personnage, mais aussi présence aux autres et à l'histoire qui prend forme. Vue de l'extérieur, la classe d'art dramatique / théâtre peut donner parfois l'impression de chaos, mais celui-ci s'organise, tel un collage, autour de moments de mise en commun du travail réalisé. Ce laboratoire est aussi un lieu de réflexion sur l'action (Schön, 1994) qui permet au projet de progresser au fil du temps et aux participants d'apprécier leur propre travail et celui des autres. Dans une telle ébullition, la classe d'art dramatique est l'occasion de mettre en avant l'imagination et l'invention, mais aussi la collaboration où les savoirs sont partagés entre tous, élèves et enseignant.

L'enseignant d'art dramatique / théâtre

Dans un contexte scolaire de création, l'enseignant d'art dramatique / théâtre occupe diverses fonctions : il est un guide, un collaborateur et un accompagnateur. Comme guide, il puise dans ses expériences et ses connaissances artistiques qui lui permettent de faire des choix adaptés au groupe en ce qui a trait aux exigences du programme et à l'ampleur du projet, par exemple. Il agit comme un collaborateur avec ses élèves en leur faisant confiance en vue de mettre en place un réel dialogue (Freire, 1975) où chacun apprend de l'autre. L'enseignant d'art dramatique / théâtre accompagne chaque joueur afin qu'il puisse progresser dans la discipline, sans perdre de vue l'ensemble du groupe. Jusqu'où peut-il accueillir les idées de chacun dans un esprit dialogique? Voilà l'art d'enseigner dans un contexte collectif en tenant compte du trajet des individus, mais aussi du projet. Les dialogues qui s'instaurent permettent de voir ce qui est en train de prendre forme dans l'action tout en développant un esprit critique (Chaîné, 2009). Dans ses diverses fonctions, l'enseignant d'art dramatique / théâtre doit rester ouvert aux réalisations des joueurs afin que ces derniers cultivent le goût de la découverte et des essais multiples, conservant ainsi le mouvement de la création.

Les adolescents en création

Les adolescents de ce projet de création théâtrale formaient un groupe idéal, notamment parce que, d'une part, chacun avait choisi de participer au programme spécialisé de concentration et, d'autre part, les élèves étaient peu nombreux. Mais le petit nombre comporte des exigences en ce qui a trait à la responsabilité à l'égard du projet, ne serait-ce que de réaliser sa portion de travail : celui ou celle qui s'impliquerait peu serait vite débusqué par les autres. Les élèves étaient donc très engagés dans le projet et ravis d'interpréter des personnages éloignés d'eux-mêmes. En effet, bien que ces personnages fussent de leur âge, l'univers des textes de Perreault n'est pas sans rappeler celui de Réjean Ducharme, qui convoque des situations oniriques, voire surréalistes, leur permettant de jouer des rôles de composition. Les adolescents de ce projet ont fait preuve d'une grande responsabilité à l'égard du projet, de leurs camarades et de leur enseignante. Ils ont été la preuve qu'un projet inspirant dans un esprit de réelle collaboration et d'accompagnement éveille les esprits et les cœurs dans la traversée du processus de création.

Références bibliographiques

- ANZIEU, Didier (1981). *Le corps de l'œuvre*. Paris : Gallimard.
- BOAL, A. (1996). *Théâtre de l'opprimé*. Paris : La Découverte.
- BOLTON, G. (1984). *Drama as Education*. Harlow, R.-U. : Longman.
- CHAÎNÉ, F. (2007). L'accompagnement dans la recherche création en arts visuels. Dans M. Cifali, M. Théberge et M. Bourassa (dir.), *Clinique actuelle de l'accompagnement* (p. 57-66). Paris : L'Harmattan.
- CHAPLIN, E. (2011). The photo diary as an autoethnographic method. Dans E. Margolis et L. Pauwels (dir.), *The Sage Handbook of Visual Methods*. London : Sage.
- CROPLEY, A. J. (2001). *Creativity in Education & Learning*. New York : RoutledgeFalmer.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (2006). *La créativité. Psychologie de la découverte et de l'invention*. Paris : Robert Laffont.
- DACEY, J. S. et LENNON, K. H. (1998). *Understanding Creativity. The Interplay of Biological, Psychological, and Social Factors*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- DÉRY, L. et RÉGIMBALD-ZEIBER, M. (1998). *L'engagement*. Montréal : Éditions les petits carnets.
- DEWEY, J. (1979) [1934]. *Art as Experience*. New York : Paragon Books.
- DUFRENNE, M. (1976). *Phénoménologie de l'expérience esthétique*. Paris : Presses universitaires de France.
- DYSON, M. (2007). My story as a profession of stories. Autoethnography – An empowering methodology for educators. *Australian Journal of Teacher Education*, 32(1). Consulté en ligne [<http://ro.ecu.au/ajte/vol32/iss1/3>] le 3 novembre 2011.
- EISNER, E. W. (2002). What the arts teach and how it shows. Dans *The Arts and the Creation of Mind* (p. 70-92). New Haven : Yale University Press.
- ELLIS, C., ADAMS, T. E. et BOCHNER, A. P. (2011). Autoethnography: An overview. *Forum for Qualitative Social Research*, 12(1). Consulté en ligne [<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095>] le 8 décembre 2011.
- ELLIS, C. et BOCHNER, A. P. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity. Researcher as subject. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research* (p. 733-768). Thousand Oaks, CA : Sage.
- FLEMING, M. (1997). *The Art of Drama Teaching*. London : David Fulton.
- FREIRE, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Maspero.

- GREENE, M. (2000). *Releasing Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- HENRY, M. (2009). Drama as a way of learning. *Research in Drama Education. The Journal of Applied Theatre and Performance*, 5(1), 46-62.
- LAFORTUNE, L., LEPAGE, C., BÉLANGER, K. et PERSECHINO, F. (2008). *Le modèle d'accompagnement professionnel d'un changement: pour un leadership novateur*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- LAPASSADE, G. (2002). Observation participante. Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez et A. Lévy (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie. Références et positions* (p. 375-390). Ramonville-Saint-Agne: Érès.
- LAPIERRE, A. (2004). L'observation directe. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- LEJEUNE, P. (2005). *Le pacte autobiographique*. Paris: Seuil.
- McILVEEN, P. (2008). Autoethnography as a method for reflexive research and practice in vocational psychology. *Australian Journal of Career Development*, 17(2), 13-20. Consulté en ligne [http://eprints.usq.edu.au] le 5 décembre 2011.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Art dramatique, secondaire, premier cycle* (p. 371-395). Québec: Gouvernement du Québec.
- MUCCHIELLI, A. (2004) (dir.). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- NEELANDS, J. (2006). « Re-Imagining the reflective practitioner. Towards a philosophy of critical praxis. Dans J. Ackroyd (dir.), *Research Methodologies for Drama Education* (p. 15-40). London: Trentham Books.
- NEELANDS, J. (2009). Acting together. Ensemble as a democratic process in art and life. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14(2), 173-189.
- ORELLANA, I. (2005). L'émergence de la communauté d'apprentissage ou l'acte de recréer des relations dialogiques et dialectiques de transformation du rapport au milieu de vie. Dans L. Sauvé, I. Orellana et E. Van Steenberghe (dir.), *Éducation et environnement. Un croisement de savoirs. Cahiers scientifiques de l'ACFAS*, 104, 67-84.
- O'TOOLE, J. (1992). *The Process of Drama*. London: Routledge.
- PERREAULT, M. (2005). *Les apatrides*. Montréal: Dramaturges.
- PERREAULT, M. *Britannicus Now...* (Texte inédit).
- ROBINSON, K. (2008). *The Element*. New York: Viking.

- RONDEAU, K. (2011). L'autoethnographie : une quête de sens réflexive et conscientisée au cœur de la construction identitaire. *Recherches qualitatives*, 30(2), 48-70.
- SAAD, M. (2005). *Le récit autoethnographique comme témoin de la quête identitaire en éducation somatique*. Consulté en ligne [http://people.uleth.ca/~scds.secd/English/Resources/PDF%202%20Myriam.pdf] le 6 décembre 2011.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 147-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- SCHÖN, D. A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- SOMERS, J. (2002). Jukebox of the mind. An exploration of relationship between the real and the world of drama fiction. Dans B. Rasmussen et A. L. Ostern (dir.), *Playing Betwixt and Between : The IDEA Dialogues 2001* (p. 86-92). Bergen /Starume : IDEA Publications.
- SPRY, T. (2001). Performing autoethnography : An embodied methodological praxis. *Qualitative Inquiry*, 7(6), 706-732.
- TAYLOR, P. (2000). *The Drama Classroom : Action, Reflection, Transformation*. London : RoutledgeFalmer.
- VALÉRY, P. (1957). *Œuvres*. T. I. Paris : La Pléiade.
- VAN DER MAREN, J. M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles : De Boeck.

Indices de transformation sociale par *l'art qui relie* Une pratique artistique *avec* et *dans* la communauté

Joëlle TREMBLAY

Université Laval, Québec, Canada



Patrimoine
canadien Canadian
Heritage



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Comité de rédaction

Sylvie Blain,
Université de Moncton

Lucie DeBlois,
Université Laval

Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières

Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface

Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Anne-Marie Bergeron

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acef

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acef.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Créativité et création en éducation

Rédactrice invitée :

Francine CHAÎNÉ

Liminaire

- 1 **Créativité et création en éducation**
Francine CHAÎNÉ, Université Laval, Québec, Canada
- 6 **La théorisation de la créativité au service de l'éducation en art**
Félix DE LA DURANTAYE, Université de Montréal, Québec, Canada
- 23 **Développement dramaturgique et perspective systémique de la créativité à La Troupe du Jour de Saskatoon**
Mariette THÉBERGE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 41 **Pour relancer et maintenir la créativité pédagogique et artistique des futurs enseignants: la dynamique de la création, un outil pertinent**
Carole MARCEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 54 **Création et créativité dans la construction identitaire d'enseignantes de la danse en milieu scolaire au Québec**
Hélène DUVAL, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 69 **L'observation d'un processus de création théâtrale par des adolescents et les effets sur le savoir artistique: autoethnographie d'une recherche**
Francine CHAÎNÉ, Université Laval, Québec, Canada
- 83 **Indices de transformation sociale par *l'art qui relie*, une pratique artistique avec et dans la communauté**
Joëlle TREMBLAY, Université Laval, Québec, Canada
- 99 **L'expérience de création en théâtre pour adolescents en Ontario français: paroles et gestes**
Laurence Valérie THIBAUT, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 119 **Des pratiques inspirantes pour intégrer la dimension culturelle à l'école**
Caroline RAYMOND, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Nicole TURCOTTE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 139 **Créativité et didactique dans l'enseignement musical**
Isabelle MILI, Université de Genève, Suisse
- 154 **Expérience de résolution de problèmes par une démarche créative dans la formation des enseignants en adaptation scolaire**
Sylvie OUELLET, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 177 **Développer la créativité par la conception d'un objet à réaliser. Mise en place d'un dispositif de *Learning Study* dans la formation des enseignants**
Denis LEUBA, John DIDIER, Nicolas PERRIN, Isabelle PUOZZO et Katja VANINI DE CARLO, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse

Indices de transformation sociale par *l'art qui relie* Une pratique artistique *avec* et *dans* la communauté

Joëlle TREMBLAY

Université Laval, Québec, Canada

RÉSUMÉ

De nombreuses pratiques artistiques s'insèrent dans l'espace social, impliquant des communautés dans le travail de création; quelles pourraient en être les répercussions sociales? Nous appuyons notre réflexion sur une recherche doctorale qui propose une modélisation de *l'art qui relie*, une pratique artistique *avec* la communauté. C'est principalement à partir de ses fonctionnements que nous regardons les indices vecteurs d'une transformation des milieux. Après avoir exposé la méthodologie de la recherche, nous situons les fondements de notre expérience à travers une description de *l'art qui relie*. Nous présentons ensuite les caractéristiques de ce que nous entendons par « œuvre » et les postures qui imprègnent les actes de notre travail de création. Pour terminer, nous décrivons trois passages caractéristiques de la démarche. Ces passages établissent un agir en commun, qui forme à la fois la matière, les personnes et les communautés; ils instaurent des façons de faire transformatrices. Il sera alors plus précisément question de passer de la curiosité à l'émerveillement, du conforme au singulier, de la performance à l'imperfection.

ABSTRACT

Indices of social transformation through *art that connects*: An artistic practice *with* and *in* the community

Joëlle TREMBLAY
Laval University, Québec, Canada

Many artistic practices are part of the social tapestry, involving communities in the work of creation; what could the social repercussions be? We base our reflections on a doctoral study that suggests a model for *art that connects*, an artistic practice *with* the community. We look mainly at the vector indices of a transformation of the environment from this perspective. After having put the research methodology in place, we base our experiment on a description of *art that connects*. We then discuss the characteristics of what we mean by “work of art” and postures that permeate the actions involved in the creative process. In conclusion, we describe three characteristic parts of the process. These passages establish ways of working together, which shape the material, the people, and the communities, and they establish transformative ways of working. More specifically, the process involves moving from curiosity to wonder, from the usual to the unique, from performance to imperfection.

RESUMEN

Indices de transformation social gracias al *Arte que une*, Una práctica artística con y en la comunidad

Joëlle TREMBLAY
Universidad Laval, Quebec, Canadá

Muchas prácticas artísticas se insertan en el espacio social, implican las comunidades en su trabajo de creación: ¿cuáles son sus repercusiones sociales? Basamos nuestra reflexión en una investigación doctoral que propone un modelización del *Arte que une*, una práctica artística con la comunidad. A partir de su funcionamiento visualizamos los índices vectores de una transformación del entorno. Después de haber explicitado la metodología de investigación, indicamos las bases de nuestra experiencia gracias a la descripción del *Arte que une*. En seguida, caracterizamos lo que entendemos por “obra” y las actitudes que impregnan las acciones de nuestro trabajo de creación. Finalmente, describimos tres pasos característicos de nuestro enfoque. Dichos pasos establecen un actuar común, que forma la materia, las personas y las comunidades; instauran las maneras de hacer transformadoras. Más precisamente, se trata de pasar de la curiosidad a la admiración, de lo conforme a lo singular, de la interpretación a la imperfección

Introduction

Aujourd'hui, de plus en plus de pratiques artistiques s'insèrent dans l'espace social. Dans certaines circonstances, sans même avoir l'objectif de transformer la société, de passer un message éducatif, engagé ou politique, l'artiste qui se déplace crée, par sa simple présence comme étranger dans un milieu donné, une rencontre pouvant provoquer «le dépassement de l'autre en soi» (Kristeva, 2001, p. 110). Les valeurs induites par son travail de création *in situ* s'introduisent dans le système où il circule et déclenchent une sorte de décalage insolite avec l'habituel. Ainsi que l'écrit Heinich (1998), «l'art permet, plus que tout autre objet, de repenser, et parfois d'abandonner ou de renverser un certain nombre de postures, de routines, d'habitudes mentales» (p. 8). Le présent article veut donner à voir ce que la rencontre entre l'artiste et une communauté est susceptible de changer. Nous chercherons quels sont les indices qui laissent transparaître que la création artistique dans la communauté pourrait devenir un vecteur de transformation des milieux.

L'art qui relie est une pratique artistique «avec» et «dans» la communauté, mise en œuvre depuis trente ans en Europe et au Québec. La participation de groupes de personnes non artistes à un travail de création suscite dans la communauté et dans le système de l'artiste une remise en question de la façon d'envisager les pratiques. Les repères subissent un décalage, les lieux de création et de diffusion s'ouvrent, les rôles évoluent. De part et d'autre, une «distanciation» – ou «effet d'étrangeté» (Brecht, 1972) – se déclenche, avec son potentiel de résistance et d'évolution. L'objectif de la recherche doctorale (Tremblay, 2012) sur laquelle s'appuie le présent article était de proposer un modèle de pratique artistique avec la communauté qui puisse traduire *l'art qui relie*, tant sur le plan de ses principes que de ses actes. Respectant l'intention de transmission qui nous guidait, l'effort de modélisation a porté en priorité sur les actes de la pratique. C'est surtout à travers certains des fonctionnements, dont nous avons dessiné un portrait, que nous regarderons des indices de transformation individuelle et communautaire pouvant avoir des répercussions sociales.

Nous commencerons par décrire succinctement la nature et la méthodologie de la recherche sur laquelle se fonde cet article, puis nous décrirons la pratique de *l'art qui relie* à partir de ses origines afin de situer les fondements de notre expérience. Ensuite, nous définirons ce que nous concevons comme étant l'œuvre, avec ses différents niveaux, et nous exposerons les trois postures principales qui imprègnent les fonctionnements de notre travail de création de certaines valeurs. Enfin, nous décrirons trois «passages» caractéristiques des fonctionnements de la démarche de création d'une œuvre collective qui a un potentiel de transformation. Il sera alors question de passer de la curiosité à l'émerveillement, du conforme au singulier, de la performance à l'imperfection.

Nature et méthodologie de la recherche

La nature de cette recherche se situe directement dans le rapport entre théorie et pratique, puisque le savoir s'est élaboré à partir d'une longue expérience de terrain. Elle s'inscrit dans une conception de la pratique comme lieu privilégié de développement de connaissances, inspirée par les théoriciens de la pratique réflexive, tels que Schön et Argyris (1974, 1983, 1994). S'associant d'une certaine manière au mouvement de théorisation en action (Masciotra, 1998), elle s'identifie à ce que Gosselin et Le Coguiec (2006) appellent une « recherche en pratique artistique ». À la lumière des catégories de savoir proposées par Van der Maren (1995, p. 49), la recherche a développé un modèle de pratique qui s'associe à ce que l'auteur appelle un « savoir stratégique ».

Sur le plan méthodologique, le travail de modélisation a profité à la fois de la perspective heuristique telle que l'ont explicitée Craig (1978) et Moustakas (1968) et de la perspective systémique telle que l'a définie Le Moigne (1994). L'heuristique a favorisé des allers-retours entre l'expérience concrète et la réflexion de cette expérience. La systémique a permis de saisir une complexité; elle a éclairé la mise en forme du modèle lui-même par quatre opérations principales: l'identification des composantes, leur hiérarchisation, l'étude des dynamiques en jeu entre les composantes, la simulation de variations¹.

De façon plus spécifique encore, la mise en forme du modèle a tiré parti d'opérations que nous avons explicitées de manière détaillée dans Tremblay et Gosselin (2008). Le travail a notamment pris appui sur ce que nous appelons le « journal PowerPoint », un journal de pratique qui présente une certaine parenté avec le rappel stimulé (*stimulated recall*). Il a également profité du travail de vidéographie, décrit dans l'article précité comme un travail d'analyse et de synthèse. Il a enfin bénéficié de ce que nous appelons le « paysage d'idées », proche de ce que certains appellent des *mind maps* (Buzan et Buzan, 2000), qui permettent d'organiser le savoir de façon progressive en reprenant contact avec les données empiriques. Nous avons commencé par définir les composantes, ensuite nous avons repéré celles qui importent, puis nous avons étudié les dynamiques en jeu dans le système. Une fois le modèle à peu près stabilisé dans le « paysage d'idées », reprenant des exemples de projets très divers, nous avons testé le modèle en simulant des variations.

1. Le travail de Gosselin (1990, 1993) m'a particulièrement inspirée à cet effet.

Description de *l'art qui relie* à partir de ses fondements

Expériences fondatrices : une pratique *dans et pour* la communauté

Au début de notre pratique, de 1981 à 1985, avec les artistes du Théâtre de l'Oiseau et en collaboration avec ATD Quart Monde², nous avons parcouru les routes d'Europe afin de partager ce qui nous paraissait précieux dans l'art. Nous nous sommes déplacés dans l'espace social, pour pouvoir « être-avec » le public, plus particulièrement avec des personnes exclues, invisibles, qu'il est possible de côtoyer sans même en soupçonner l'existence; des familles vivant sous des échangeurs d'autoroute, dans des immeubles à moitié abandonnés, dans des quartiers délabrés.

Dans ce contexte, au contact de la misère extrême, furent posées les pierres fondatrices de la pratique de *l'art qui relie*. À partir de ce moment, des valeurs se sont ancrées. Dans ce monde privé de tout, ce qui semblait être un luxe – l'art – s'est paradoxalement révélé être une nécessité. Le sous-prolétariat des cités d'Europe nous a ainsi appris qu'un des seuls langages qui restent, pour communiquer et avoir accès à ce qui est spécifiquement humain, pourrait être l'art. Nous avons également compris que la vie avait un sens irréductible, quelles que soient les conditions de l'existence.

L'expérience de ces rencontres a provoqué un renversement significatif dans notre façon de concevoir et de faire de l'art. L'élan d'un art qui crée des ponts, d'un art qui relie était pris. L'aventure de cet art en dehors des chemins reconnus allait continuer, imprévisible, imparfaite, « impure », souvent difficile parce que paradoxalement solitaire, mais libre et profondément heureuse : un sens était donné.

Description de la pratique de *l'art qui relie*

Infiltrante, la pratique de *l'art qui relie* déplace à la fois l'artiste, l'atelier et le lieu de diffusion des œuvres dans l'espace social. Perpétuellement nomade, celle-ci se déplace dans des écoles primaires ou secondaires, va avec des groupes communautaires, des syndicats et des regroupements divers, dans des espaces urbains ou ruraux, dans la rue. Prenant en compte les environnements humains, sociaux et territoriaux des communautés concernées, *l'art qui relie* rejoint les pratiques actuelles, dites contextuelles, réalisées *in situ* (Ardenne, 2002, 2008; Ardenne, Beausse et Goumarre, 1999). Sortir dans la communauté et, comme le dit Certeau (1990), « [p]ratiquer l'espace, [...] c'est, dans le lieu, être autre et passer à l'autre » (p. 163). Le travail de création s'effectue ainsi dans une optique relationnelle (Bourriaud, 1998) et dans un mouvement de partage pour « être-avec » (Nancy, 2001; Nancy et Pontbriand, 2000). Les projets de création, peintures murales, bas-reliefs, installations *in situ*, performances, événements, sont réalisés avec des personnes de milieux sociaux ou culturels très différents.

Que ce soit avec des enfants, des adolescents, des adultes, avec des personnes handicapées ou âgées, une même motivation révèle encore que nous avons touché à

2. ATD Quart Monde exerce un rôle consultatif auprès des Nations Unies et du Conseil de l'Europe. ATD Quart Monde est une organisation internationale non gouvernementale qui associe, dans une démarche de refus de la misère et de partage des savoirs, des familles vivant dans une grande pauvreté avec des personnes d'horizons sociaux, culturels, politiques et spirituels divers.

un besoin essentiel. Nous remarquons qu'un certain rapprochement avec l'art peut ouvrir à un espace de liberté ayant un pouvoir de transformation touchant à la fois les personnes et la communauté engagées dans le processus de création. Créant une fraternité porteuse de sens, cette forme de pratique porte un potentiel de reliance (Bolle De Bal, 1985, 2003). Lieu de don et de partage, de questionnement, cette pratique déclenche une joie en révélant une humanité fragile, infiniment précieuse au cœur d'un monde ébranlé par d'importants enjeux politiques et sociaux, dans un contexte où la pression d'une certaine pensée semble détruire la valeur même d'humanité.

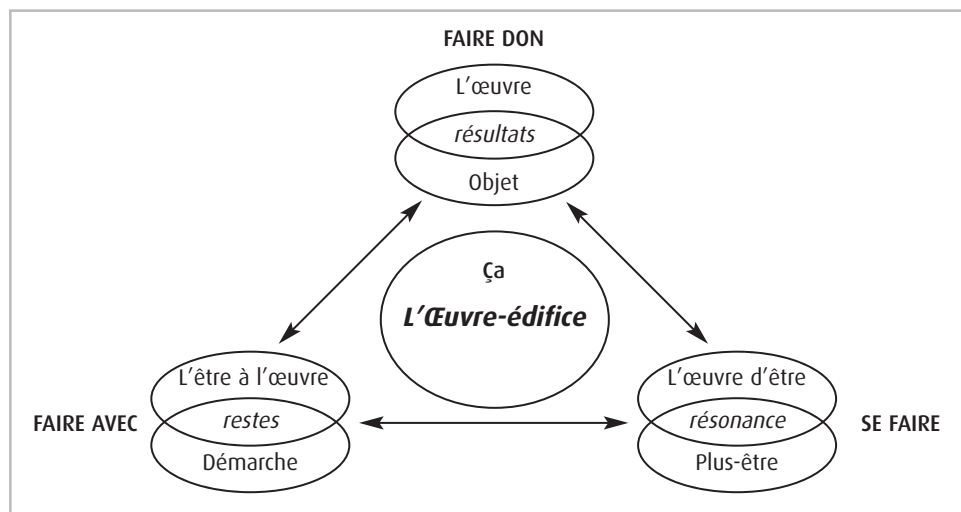
L'art qui relie: évolution et dynamique d'une pratique avec la communauté

La pratique « pour » et « dans » la communauté évolua vers une pratique « dans » et « avec » la communauté. Un mode de fonctionnement se développa alors, se nourrissant d'allers-retours entre deux pôles de création: l'espace privé de l'atelier de l'artiste et l'espace public des ateliers avec des participants. La dynamique établie entre ces deux pôles permet la rencontre et favorise une création collective.

Pour concevoir une œuvre qui soit adaptée aux personnes, après réception d'une commande, certaines conditions sont essentielles à l'« être-avec » dans une optique dialogique visant par le dialogue à connaître la réalité avec un esprit critique et aussi à la re-crée (Freire, 1974a, p. 49). En tant qu'artistes, nous commençons par nous faire proches des communautés afin de nous imprégner du contexte humain et social. Concrètement, il s'agit de prendre le temps d'établir une relation avec une communauté, avec les personnes particulières qui la constituent, en passant de l'accueil de « l'être, peu importe lequel » à l'accueil de la singularité de « l'être tel que de toute façon il importe » (Agamben, 1990, p. 1). Dit autrement, chaque personne compte, et le travail consiste justement à essayer d'en saisir les particularités que nous considérons comme importantes en elles-mêmes. Après nous être imprégnés du contexte humain et social, nous prenons du recul dans notre atelier, de la distance pour mieux voir et concevoir ce que nous appelons « l'Œuvre-édifice » en fonction des attentes mutuelles et de la réalité présente, là. Il se passe alors un « retournement » de la commande, qui se déploie dans une proposition visuelle d'envergure proposée aux responsables. Des éléments porteurs et unificateurs permettent maintenant de mettre en valeur les gestes de création des participants.

Œuvre et postures de *l'art qui relie*

Figure 1. « L'Œuvre-édifice », l'œuvre du grand chantier de *l'art qui relie*



L'œuvre aux trois niveaux

La modélisation de notre pratique a permis de voir que *l'art qui relie* se réalise à travers un grand chantier, dirigé par un maître d'œuvre, et de voir également qu'elle va vers ce que nous appelons « l'Œuvre-édifice », qui regroupe trois caractéristiques de ce qui y fait œuvre. Les trois pointes du triangle du schéma représentent ces caractéristiques : « L'œuvre », « L'être à l'œuvre » et « L'œuvre d'être ». Premièrement, nous posons « l'œuvre » comme « objet » créé ensemble, qui fait œuvre par toute sa corporéité. Les *résultats* désignent l'objet ou les objets qui résultent du travail de création et qui sont perceptibles. C'est ce qu'habituellement les personnes considèrent comme étant l'œuvre et qu'elles désignent ainsi. Peintures, dessins, bas-reliefs, installations, performances, photos et vidéos, par exemple, sont dans « l'Œuvre-édifice » les *résultats* de la construction collective. Deuxièmement, « l'être à l'œuvre » désigne la « démarche » de création qui apporte ses façons d'être à l'œuvre. Les *restes* sont des traces témoignant de l'imposant travail d'édification de l'œuvre. Troisièmement, nous posons l'œuvre comme « plus-être », concept défini par Freire (1974a) comme un plus d'humanité et de liberté (p. 38) qui manifeste à la fois un « être en communauté » et un « être soi-même ». Cette édification des personnes engagées dans la création est invisible, mais tout à fait perceptible dans une forme de *résonance* qui saisit les participants.

Trois postures de création

Le grand chantier de création de *l'art qui relie* met en mouvement, il entraîne. Les différents dispositifs mis en place permettent de motiver, de mettre en marche le

groupe de personnes concernées. Des règles de jeu pour la réalisation de l'œuvre sont définies. Le désir de se lancer dans l'aventure étant déclenché, le grand chantier fait agir ensemble, il fait construire, créer, réfléchir. Le grand chantier engage dans une direction impliquant trois postures de création, des prises de position qui imprègnent la pratique de certaines valeurs et guident la conduite de l'action : « Faire avec », « Faire don », « Se faire ». Dans le schéma, ces trois postures sont représentées reliées plus spécifiquement à l'une des trois caractéristiques de « l'Œuvre-édifice ».

« Faire avec » est la première posture au cœur de notre démarche de création. En effet, « l'être à l'œuvre » introduit des façons de faire qui créent des liens ou, dit autrement, des façons de « faire avec ». Plus précisément, la démarche oblige en quelque sorte, premièrement, à faire avec la matière, avec la vie présente là sur la planète, à faire avec des parcelles de matière provenant de l'univers; deuxièmement, elle entraîne à faire avec son propre corps et avec la globalité de son être, de son histoire, de ses intérêts; troisièmement, la démarche collective a comme conséquences de faire entrer en relation avec les autres qui partagent l'expérience, en relation avec les personnes de la communauté pour faire avec l'autre. « L'être à l'œuvre » crée ainsi dans la pratique de *l'art qui relie* une reliance entendue dans le sens de Bolle De Bal (1998) : une reliance au monde, une reliance ontologique et une reliance sociale.

« Faire don » est la seconde posture. Le résultat du travail réalisé est donné à la communauté, introduisant le don dans le système social impliqué et créant une dynamique du lien. Dans cette optique, par le don de l'œuvre, les liens entre les membres de la communauté évoluent, ils se renforcent, rebondissent et peuvent éventuellement changer de nature. Selon Godbout (1995), « le désir (*drive*) de donner [est] « aussi important [...] que celui de recevoir » et « "l'appât du don" est aussi puissant ou plus que l'appât du gain » (p. 31). Ces considérations éclairent pour une bonne part la satisfaction ressentie à donner le résultat du travail commun, destiné à occuper un espace public partagé; elles éclairent également les liens qui, à ce moment-là, semblent souder la communauté.

« Se faire » est la troisième posture au cœur du grand chantier de *l'art qui relie*. « Se faire » signifie accepter de se laisser transformer par l'ensemble du processus de création. Durant le parcours, les personnes qui ont collaboré, les responsables et d'autres membres de la communauté, les participants aussi bien que l'artiste, évoluent à différents degrés. À l'œuvre avec les autres, transformant la matière, ils se voient transformés à leur tour. Force est de constater, reprenant à notre compte les paroles que Paul Valéry (1944) met dans la bouche de l'architecte Eupalinos, qu'à force de construire les participants finissent par se construire eux-mêmes³. La réalisation collective d'une œuvre d'art repose sur la profonde conviction du potentiel éducatif de l'art. D'une part, un lien conceptuel se tisse avec les théories de l'éducation de Dewey (1955, 1958, 1975), qui affirme la valeur de l'expérience de l'art pour l'éducation, accordant à l'esthétique une place privilégiée. D'autre part, un lien s'établit avec les théories de l'éducation de Freire (1974a, 1974b, 2006), qui croit à une transformation

3. Valéry (1944) fait précisément dire à Eupalinos : « à force de construire [...] je crois bien que je me suis construit moi-même » (p. 33).

sociale par la libération de tous, par un « plus-être » se développant à travers une démarche de conscientisation partagée, s'appuyant sur le potentiel créateur de la personne.

Trois passages caractéristiques des fonctionnements de *l'art qui relie*: un potentiel de transformation

Baser la pratique sur une collaboration, à l'intérieur de laquelle les liens deviennent centraux, crée une dynamique où la forme même qu'ils prennent est de la plus haute importance. Les « matériaux » de création, dans le sens le plus noble d'une corporalité exigeante et précieuse, se sont enrichis de l'apport des personnes, avec leurs expériences de vie intégrées au processus de création. Apprivoiser ces « matériaux » particuliers demande à l'artiste la même attention que celui-ci porte à n'importe quel matériau afin de pouvoir en saisir les potentialités et aller dans leur sens. En guise d'exemple, l'artiste ne demande pas au bois d'avoir les caractéristiques de la pierre; il tient compte de ce qui est concrètement là et qui oriente le résultat, sans que cela soit perçu comme une entrave, mais plutôt comme un défi à relever et comme une source d'inspiration.

Dans les trois sections qui suivent, les participants sont au travail, orientés vers des actions caractéristiques de la pratique qui provoquent des « passages », c'est-à-dire certaines transformations des façons de faire ou de voir habituelles. Le terme transformer, du latin *trans-formare* (« former [*formare*] au-delà [*trans*] »), signifie faire passer d'une forme à une autre. Ce sens du mot rend avec justesse l'expérience de création d'une œuvre visuelle, renvoyant adéquatement à la matière tangible qui passe d'une forme à l'autre et par laquelle, progressivement, un résultat se matérialise. La transformation se produit par la démarche, à travers des passages de la curiosité à l'émerveillement, du conforme au singulier, de la performance à l'imperfection.

Passer de la curiosité à l'émerveillement: une reliance au monde

À l'origine, dans notre culture, le regard était relié à la vie elle-même, à son absence à la mort. En effet, « vivre, pour un ancien Grec, ce n'est pas [...] respirer, mais voir [...]. Nous disons aujourd'hui: "son dernier soupir", ils disaient: "son dernier regard" » (Debray, 1992, p. 19). Dans cette optique, l'action de regarder reliait l'être humain de façon fondamentale à la vie. Durant le processus de création, le regard nécessaire à la réalisation provoque chez plusieurs personnes des prises de conscience touchant à la reliance au monde: conscience de la vie, de sa propre existence et d'un monde en commun.

La personne qui participe à la création collective est habituellement bien disposée, ouverte, curieuse; elle s'engage dans le projet par des esquisses rapides, des exercices d'observation attentifs qui amorcent son rapport à la matière, développent son regard et sa sensibilité. Soudain, le participant se fait dépasser par ce qu'il regarde. Oubliant l'aspect rationnel et analytique de son observation, il devient en

quelque sorte médusé par ce qu'il découvre. Non seulement il peut toucher, former la chose regardée, mais il devient à son tour touché par elle. Pour certains, le vertige ressenti peut aller jusqu'à devenir un saisissement devant l'existence. En ce sens, Arendt (2000) parle d'un « pur émerveillement devant le fait d'exister » (p. 136), les petites choses infimes pouvant ainsi « réveiller en nous notre tendresse [...] pour le monde » (p. 115). La forme qui se construit par le regard avec la main crée un basculement des perceptions et des attentes, par ce qu'elle relie entre dedans et dehors; non pas par ce qu'elle produit ou reproduit, mais par « ce qu'elle ouvre et reçoit d'infini actuel », comme le dit Nancy (Nancy et Pontbriand, 2000). Winnicott (2008) relie la créativité à la vie, affirmant qu'elle « est quelque chose d'universel [...] inhérente au fait de vivre » (p. 91), pouvant procurer la satisfaction de se sentir vraiment vivant. C'est par le corps, par cette partie de chair et de sensibilité, que le lien s'établit avec les matériaux de création et plus globalement avec la matière du monde.

Passer du conforme à la singularité: une reliance ontologique

La démarche de création d'une œuvre collective dans laquelle s'inscrit *l'art qui relie* rassemble la pluralité humaine, tout en favorisant aussi bien l'égalité entre les participants que ce qui les distingue les uns des autres, l'œuvre collective établissant ses assises sur la singularité des personnes. Les acteurs sont entraînés vers une liberté rendue possible par la reconnaissance de la valeur des différences. L'« être-avec », comme le dit Nancy (2000), « n'est pas général et indifférencié: il est partagé en singularités » (p. 15). L'autre est différent; et la démarche a pour objectif d'en « révéler l'étrangeté même, et en libérer le potentiel » (Pontbriand, 2000, p. 13). Le processus provoque ainsi une forme de reliance ontologique, avec la conscience de la dignité fondamentale de la personne.

Concrètement, les participants n'ont d'autre directive que de « regarder avec attention ». Tout n'est pas donné à l'avance et la direction du projet s'appuie sur une démarche expérientielle ouvrant à une variété de perspectives. La créativité est valorisée, elle se déploie ici par l'audace de la recherche, par les essais et l'imagination. Les participants découvrent, font des liens, réinventent le jeu et son résultat grâce aux moyens qu'ils acquièrent et à partir de ce que la réalisation de l'œuvre elle-même active en eux. Ils développent un esprit curieux, apprennent à voir, à prendre des initiatives; ils acquièrent progressivement la capacité de laisser agir les bifurcations inattendues. Vécue en commun, la démarche permet aux participants de se stimuler mutuellement, la liberté de l'un étant contagieuse pour tous, simplement par le fait d'être ensemble dans un lieu partagé, dans un même temps.

Pour sortir d'une certaine simplification conceptuelle, pour éviter la reproduction de ce que nous « pensons » de la chose dans un identique factice, il faut commencer par retourner à la chose elle-même telle qu'elle est dans sa complexité. Apprendre à regarder développe une attention à la réalité présente, là devant soi. L'exercice exige de sortir des clichés et des conformismes du regard et de la pensée, de sortir, comme l'écrit Maslow (1972), « des abstractions, des prévisions, des croyances et des stéréotypes que tant de gens confondent avec le monde réel » (p. 156). L'exercice fait passer d'un sol qui semble ferme, construit de certitudes bien établies,

à un sol mouvant, vivant, imprévisible, complexe, métissé, réel. La prise de conscience de la réalité est, selon Freire (1974a), «le point de départ du processus éducatif ou de l'action culturelle de caractère libérateur» (p. 95).

C'est ainsi que, peu à peu, «je suis» passe du verbe «suivre» au verbe «être». Sans qu'aucun discours soit nécessaire, agissant par les mains dans la matière, le regard se transforme et transforme. Ce qu'Arendt (1958/1994) appelle «la paradoxale pluralité d'êtres uniques» (p. 232) s'affirme ici comme une réalité «réfléchie» par l'œuvre dans la matière et par son processus d'«être-à-l'œuvre». L'apprentissage d'une autonomie de la pensée permet de rompre avec l'automatisme. Cette aptitude est importante puisque, selon Arendt (1958/1994), le conformisme est le terreau du totalitarisme, particulièrement lorsque les normes et les repères s'effondrent; nous risquons d'être complices des pires choses si nous n'avons pas appris à penser.

Passer de la performance à l'imperfection : une reliance sociale

Lors du processus de création, la composition de l'œuvre collective met en place une reliance sociale en basant ses fonctionnements sur l'imperfection systémique des propositions, plutôt que sur une perfection improbable où la comparaison et la concurrence pourraient diviser et désolidariser.

Les croquis, les gestes plastiques des participants, sur lesquels toute la réalisation se fonde, ont une caractéristique supplémentaire : la vulnérabilité. En effet, ces ébauches sont humbles et dénotent un contrôle très partiel du langage employé; elles remettent en question la possibilité même de l'expression, entendue dans le sens d'une liberté de dire ce que l'on choisit de dire à travers un langage maîtrisé. Conscients de cette vulnérabilité, nous orientons notre travail vers d'autres objectifs. Ce qui s'exprime à ce moment-là, ce sont les choix du regard, l'acuité de l'observation liée aux gestes d'un dessin maladroit qui regarde, plutôt qu'il ne reproduit; c'est également le courage d'exposer une certaine fragilité. Les participants, tout autant que l'équipe de réalisation, se rendent en effet vulnérables en osant sortir des sécurités et des rôles habituels.

L'imperfection dont il est ici question n'est pas le résultat d'une négligence qui serait liée à un manque de travail, à un manque d'investissement des personnes, à une organisation bâclée. L'ensemble du grand chantier de *l'art qui relie* se situe à l'opposé d'une telle perspective, car tous les acteurs s'y dépassent. Chacun s'engage dans un travail en profondeur, non pas pour contrôler le résultat, mais pour regarder de façon indépendante, pour plonger dans la chose qui est là, pour expérimenter. Ce lieu du regard peut produire une idée de génie, foncièrement imprévisible, au cœur des essais qui en sont le terreau. L'imagination et la trouvaille sortent du nébuleux, des ratages; rarement du préétabli.

La valeur de l'œuvre est ici donnée par la composition, c'est-à-dire par la signification qui émane de la mise en lien des différentes propositions, telles qu'elles sont. Selon nous, créer, composer une œuvre est spécifiquement savoir choisir et relier des éléments, qu'il s'agisse de sons, de couleurs, de mouvements, de textes, d'idées, de personnes. Les rapports entre les éléments orientent le sens que prend l'œuvre. Ce qui peut être jugé comme une imperfection, mais que nous préférons nommer «la

part du gauche», prend alors une toute nouvelle signification dans le contexte d'une composition englobante. La variété des propositions devient richesse; organisées progressivement, elles se dépassent dans l'œuvre commune. L'imperfection des gestes individuels oblige en quelque sorte à relier, à choisir avec attention, à agir en commun. La «part du gauche» devient ainsi puissance de l'œuvre.

Être forts ensemble signifie que nous sommes sortis des sois atomisés et qu'une certaine cohésion s'est construite, ce qui est certainement un indice de transformation pouvant avoir des répercussions sociales. *A contrario*, comme le dit Arendt (1958/1994): «... quiconque [...] s'isole au lieu de prendre part à cette cohésion renonce à la puissance, devient impuissant, si grande que soit sa force, si valables soient ses raisons» (p. 261). Travailler ensemble, créer des liens dans un «monde commun», cet espace que nous partageons le temps de notre existence avec les autres, est, selon Arendt, une autre façon de se protéger des abus de pouvoir, puisque la tactique totalitaire est d'isoler, de briser les liens qui peuvent exister, de façon à détruire l'espace public pour mieux exercer le contrôle.

Conclusion

L'art qui relie se situe parmi les pratiques artistiques actuelles qui, en sortant dans l'espace public, tendent à placer la relation au centre des préoccupations. En suscitant un passage et un partage, l'art relie; la beauté serait, dans cette perspective, un mouvement «par lequel il est possible "d'être-avec"», comme le dit Nancy (2000, p. 30), un mouvement de rencontre. Les liens deviennent d'autant plus importants que le contexte est celui d'un «monde délié» (Bolle De Bal, 1985), imprégné de principes de concurrence et de performance. La démarche collective et collaborative de *l'art qui relie*, l'œuvre telle qu'elle est composée, suggère un espace plus vaste que l'image réalisée; elle suggère un «hors cadre» dans lequel l'œuvre se continue et agit au cœur de l'espace social et de l'espace privé, y réfléchissant des indices de transformations.

Mettre en valeur des gestes de création intégrant des récits, des histoires personnelles et collectives, avec leurs zones de force et de fragilité, déclenche une joie véritable, décrite par Basset (2004) comme alors «imprenable». Bien qu'elle soit présente durant différentes étapes du processus de création, c'est particulièrement à la fin du projet que cette joie est palpable chez les participants; elle rayonne et, oserions-nous le dire, elle resplendit. Nous reconnaissons que nous expérimentons par moments intenses et privilégiés un sentiment d'exister au centuple. Nous percevons la joie des participants pendant qu'ils sont à l'œuvre, lorsqu'ils voient leur œuvre terminée et lors de la fête qui accompagne son exposition lorsqu'elle est donnée à la communauté et qu'ils en sont fiers. La surprise du résultat contamine la communauté, les amis, les familles d'une même gratification. À cet effet, selon Winnicott (2008), la personne qui prend conscience de son potentiel de créativité a «le sentiment que la vie vaut la peine d'être vécue» (p. 127). Nous sommes dans cette perspective à l'opposé de l'idée que la créativité est un luxe, une distraction ou un divertissement sans grande importance. Selon Winnicott, empêcher un mode de perception créatif serait

en quelque sorte retirer le sens de vivre. Inciter la personne à connaître le monde avec comme unique objectif de s'y adapter, c'est l'entraîner à être soumise; or, «la soumission entraîne chez l'individu un sentiment de futilité, associé à l'idée que rien n'a d'importance» (p. 127).

Nous concluons avec Freire (1974a), qui définit la personne humaine comme un être en recherche dont la «vocation ontologique est de s'humaniser» (p. 55) par les autres. La part d'identité construite avec les autres concourt selon nous à donner un sens à la vie (Tremblay, 2002) par la prise de conscience du potentiel de créativité de chacun, de la valeur des singularités et des possibilités de transformation. *L'art qui relie*, comme pratique avec des communautés, pourrait contribuer non seulement au développement de la personne, au développement d'une autorité selon Gosselin (2007), mais aussi à une libération commune «avec» l'autre, à une évolution sociale dans une dynamique de démocratie. Les multiples expériences vécues, de nombreux témoignages et certains indices donnés par les caractéristiques de ses fonctionnements nous laissent croire que la pratique a également des répercussions sur la communauté concernée. Créer de la reliance par la démarche de création, créer du lien social dans sa communauté, notamment par le don de l'œuvre, croire à la possibilité d'un «plus-être» pour tous à travers une expérience créatrice singulière et partagée ouvrent sur une façon de regarder le monde qui pourrait éventuellement amener d'autres façons de le penser et d'y inscrire nos actions.

Références bibliographiques

- AGAMBEN, G. (1990). La communauté qui vient. Théorie de la singularité quelconque. *Futur antérieur* n° 1. *Multitudes Web*. Consulté en ligne [<http://www.unsam.edu.ar/mundoscontemporaneos/pdf/Lacommunautéquvient-GAgamben.pdf>] le 25 octobre 2011.
- ARDENNE, P., BEAUSSE, P. et GOUMARRE, L. (1999). *Pratiques contemporaines. L'art comme expérience*. Paris: Dis voir.
- ARDENNE, P. (2002). *Un art contextuel. Création artistique en milieu urbain, en situation, d'intervention, de participation*. Paris: Flammarion.
- ARDENNE, P. (2008). Art et politique: ce que change l'art «contextuel». Ministère de la Communauté française de Belgique, *L'art même*, 14, 2-7.
- ARENDT, H. (1994). *Condition de l'homme moderne* (G. Fradier, trad.). Paris: Calmann-Lévy. (Ouvrage original publié en 1958)
- ARENDT, H. (2000). *La philosophie de l'existence et autres essais*. Paris: Payot.
- ARGYRIS, C. et SCHÖN, D. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.

- BASSET, L. (2004). *La joie imprenable*. Paris : Albin Michel.
- BOLLE DE BAL, M. (1985). *La tentation communautaire. Les paradoxes de la reliance et de la contre-culture*. Bruxelles : Université de Bruxelles.
- BOLLE DE BAL, M. (1998). *Voyages au cœur des sciences humaines. De la reliance. Tome 1 : Reliance et théories. Tome 2 : Reliance et pratiques*. Paris, L'Harmattan.
- BOLLE DE BAL, M. (2003). Reliance, déliance, liance. Émergence de trois notions sociologiques. *Sociétés*, 80(2), 99-131.
- BOURRIAUD, N. (1998). *Esthétique relationnelle*. Dijon : Presses du réel.
- BRECHT, B. (1972). *Écrits sur le théâtre 1*. (J. Tailleur et G. Delfel, trad.). Paris : L'Arche. (Ouvrage original publié en 1967)
- BUZAN, B. et BUZAN, T. (2000). *Mind Map. Dessine-moi l'intelligence* (2^e éd.). Paris : Éditions d'Organisation.
- CERTEAU, M. de (1990). *L'invention du quotidien* (vol. 1 : Arts de faire). Paris : Gallimard.
- CRAIG, P. E. (1978). *The Heart of the Teacher. A Heuristic Study of the Inner World of Teaching*. Boston : Boston University Graduate School of Education.
- DEBRAY, R. (1992). *Vie et mort de l'image. Une histoire du regard en Occident*. Paris : Gallimard.
- DEWEY, J. (1955). *Liberté et culture* (P. Messiaen, trad.). Paris : Aubier. (Ouvrage original publié en 1939)
- DEWEY, J. (1958). *Art as Experience*. New York : Capricorn Books. (Ouvrage original publié en 1934)
- DEWEY, J. (1975). *Démocratie et éducation : Introduction à la philosophie de l'éducation* (G. Deledalle, trad.). Paris : Armand Colin. (Ouvrage original publié en 1916)
- FREIRE, P. (1974a). *Pédagogie des opprimés; suivi de Conscientisation et révolution* (trad.). Paris : Maspero. (Ouvrage original publié en anglais en 1970)
- FREIRE, P. (1974b). *L'éducation. Pratique de la liberté* (trad.). Paris : Cerf. (Ouvrage original publié en 1967)
- FREIRE, P. (2006). *Pédagogie de l'autonomie : savoirs nécessaires à la pratique éducative* (J.-C. Régnier, trad.). Toulouse : Érès. (Ouvrage original publié en 1996)
- GODBOUT, J. T. (1995). *L'esprit du don*. Montréal : Boréal. (Ouvrage original publié en 1992)
- GOSSELIN, P. (1990). Vers un modèle de modélisation. Dans Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française, *Les modèles en éducation* (p. 298-305). Montréal : Noir sur blanc.

- GOSSELIN, P. (1993). *Un modèle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire*. Montréal: Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- GOSSELIN, P. (2008). Standards for an evaluation of the effects of an artistic education. Dans E. Fraisse (dir.), *Evaluating the Impact of Arts and Cultural Education* (p. 247-254). Paris: La Documentation française et Centre Pompidou.
- GOSSELIN, P. et LE COGUIEC, É. (dir.). (2006). *La recherche création. Pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- HEINICH, N. (1998). *Ce que l'art fait à la sociologie*. Paris: Minuit.
- KRISTEVA, J. (2001). *Étrangers à nous-mêmes*. Paris: Gallimard.
- LE MOIGNE, J.-L. (1994). *La théorie du système général. Théorie de la modélisation* (4^e éd. mise à jour). Paris: Presses universitaires de France.
- MASCIOTRA, D. (1998). *Modèle de méthode de théorisation-en-action du praticien-chercheur: méthodologie de la recherche théorique en éducation*. Montréal: Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement de l'éducation (CIRADE).
- MOUSTAKAS, C. (1968). *Individuality and Encounter*. Cambridge, MA: Sage.
- NANCY, J.-L. (2001). *La Communauté affrontée*, Paris: Galilée.
- NANCY, J.-L. et Pontbriand, C. (2000). Un entretien. *Parachute*, 100, 14-31.
- MASLOW, A. H. (1972). *Vers une psychologie de l'être* (Mesrie-Hadesque, trad. et adapt.). Paris: Fayard. (Ouvrage original publié en 1962)
- PONTBRIAND, C. (2000). Éditorial: L'idée de communauté. *Parachute*, 102, 10-13.
- SCHÖN, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- SCHÖN, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (J. Heynemand et D. Gagnon, trad. et adapt.). Montréal: Éditions Logiques. (Ouvrage original publié en 1983)
- TREMBLAY, J. (2002). *L'art qui relie: un mode de pratique artistique dans la communauté. Émergence de sens à travers l'art collectif*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal.
- TREMBLAY, J. (2012). *L'art qui relie, un modèle de pratique artistique avec la communauté. Principes et actes*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- TREMBLAY, J. et GOSSELIN, P. (2008). Mise en scène de l'intégration: des modes de passage du terrain aux significations. Dans C. Royer et C. Baribeau (dir.), *Recherches qualitatives*, Hors série, n° 6, 57-72.

VALÉRY, P. (1944). *Eupalinos. L'âme et la danse. Dialogue de l'arbre*. Paris : Gallimard.

WINNICOTT, D. W. (2008). Objets transitionnels et phénomènes transitionnels.

Dans D. Winnicott, *Jeu et réalité. L'espace potentiel* (C. Monod et J.-B. Pontalis, trad.) (p. 27-64). Paris : Gallimard. (Ouvrage original publié en 1971)

L'expérience de création en théâtre pour adolescents en Ontario français : paroles et gestes

Laurence Valérie THIBAUT
Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Comité de rédaction

Sylvie Blain,
Université de Moncton

Lucie DeBlois,
Université Laval

Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières

Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface

Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Anne-Marie Bergeron

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acef

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acef.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Créativité et création en éducation

Rédactrice invitée :

Francine CHAÎNÉ

Liminaire

- 1 **Créativité et création en éducation**
Francine CHAÎNÉ, Université Laval, Québec, Canada
- 6 **La théorisation de la créativité au service de l'éducation en art**
Félix DE LA DURANTAYE, Université de Montréal, Québec, Canada
- 23 **Développement dramaturgique et perspective systémique de la créativité à La Troupe du Jour de Saskatoon**
Mariette THÉBERGE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 41 **Pour relancer et maintenir la créativité pédagogique et artistique des futurs enseignants: la dynamique de la création, un outil pertinent**
Carole MARCEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 54 **Création et créativité dans la construction identitaire d'enseignantes de la danse en milieu scolaire au Québec**
Hélène DUVAL, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 69 **L'observation d'un processus de création théâtrale par des adolescents et les effets sur le savoir artistique: autoethnographie d'une recherche**
Francine CHAÎNÉ, Université Laval, Québec, Canada
- 83 **Indices de transformation sociale par *l'art qui relie*, une pratique artistique avec et dans la communauté**
Joëlle TREMBLAY, Université Laval, Québec, Canada
- 99 **L'expérience de création en théâtre pour adolescents en Ontario français: paroles et gestes**
Laurence Valérie THIBAUT, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 119 **Des pratiques inspirantes pour intégrer la dimension culturelle à l'école**
Caroline RAYMOND, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Nicole TURCOTTE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 139 **Créativité et didactique dans l'enseignement musical**
Isabelle MILI, Université de Genève, Suisse
- 154 **Expérience de résolution de problèmes par une démarche créative dans la formation des enseignants en adaptation scolaire**
Sylvie OUELLET, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 177 **Développer la créativité par la conception d'un objet à réaliser. Mise en place d'un dispositif de *Learning Study* dans la formation des enseignants**
Denis LEUBA, John DIDIER, Nicolas PERRIN, Isabelle PUOZZO et Katja VANINI DE CARLO, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse

L'expérience de création en théâtre pour adolescents en Ontario français : paroles et gestes

Laurence Valérie THIBAUT

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

RÉSUMÉ

Le présent texte offre une perspective multiple de l'expérience du processus de création. Il examine les liens que des artistes identifient entre leur expérience de création et l'éducation artistique et culturelle des spectateurs adolescents en Ontario français. Les résultats présentés sont issus d'une recherche doctorale plus large, de type ethnographique, menée au sein de deux compagnies théâtrales à Ottawa pendant les périodes de création de deux spectacles. Une analyse interprétative des paroles et des gestes des artistes fait émerger trois rôles que ces derniers pensent jouer dans l'éducation des adolescents : l'*artiste conteur*, l'*artiste formateur* et l'*artiste passeur*. Cette recherche qualitative permet de comprendre comment les artistes travaillent et révèle l'ampleur de leurs initiatives et de leurs besoins liés à la création pour adolescents, notamment en contexte scolaire.

ABSTRACT

The experience of theatrical creation for French-speaking adolescents in Ontario: words and gestures

Laurence Valérie THIBAUT
University of Ottawa, Ontario, Canada

This article provides multiple perspectives on the creative process. It examines connections artists see between their experience of creation and the artistic and cultural education of adolescent spectators in French-speaking Ontario. The results are based on a broader doctoral study on ethnography conducted with two Ottawa theatre companies during the creation of two plays. An interpretive analysis of the artists' words and gestures brought out three roles they believe they are playing in the education of adolescents: the *actor-storyteller*, the *actor-teacher*, and the *actor-mediator*. This qualitative study contributes to understanding how actors work, and reveals the scope of their initiatives and needs in relation to creating plays for adolescents, particularly in the school context.

RESUMEN

La experiencia de creación teatral para adolescentes en Ontario francófono: palabras y gestos

Laurence Valérie THIBAUT
Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá

El presente texto ofrece una perspectiva múltiple del proceso de creación. Examina las ligas que los artistas identifican entre su experiencia de creación y la educación artística y cultural de los espectadores adolescentes en Ontario francófono. Los resultados presentados provienen de una investigación doctoral más amplia, de tipo etnográfico, realizada en dos compañías teatrales de Ottawa durante los períodos de creación de dos espectáculos. Un análisis interpretativo de las palabras y de los gestos de los artistas, promueve el surgimiento de tres roles que estos últimos creen jugar en la educación de los adolescentes: *el artista narrador*, *el artista formador* y *el artista comunicador*. Esta investigación cualitativa permite comprender cómo los artistas trabajan y muestra la largueza de sus iniciativas y la amplitud de las necesidades relacionadas con la creación para adolescentes, particularmente en contexto escolar.

Introduction

En Ontario français, la recherche en éducation artistique a principalement porté sur l'expérience des élèves et des enseignants (Théberge, 2006a, 2006b, 2007a, 2007b), plus rarement sur l'expérience des artistes professionnels qui créent des spectacles pour les adolescents (Théberge, 2008 et 2009). Considérant que la création professionnelle est une composante à part entière de l'éducation théâtrale, j'ai mené une recherche doctorale (Thibault, 2010) auprès de deux compagnies à Ottawa, le Théâtre la Catapulte et le Théâtre du Trillium. La rencontre entre les artistes et les adolescents est en grande partie orchestrée par des représentants adultes du milieu scolaire, ce qui implique des exigences spécifiques dans le travail de création. Il faut noter également que le contexte culturel minoritaire apporte une résonance supplémentaire au travail de création des artistes qui font le choix d'œuvrer en français. La création théâtrale professionnelle pour adolescents en Ontario s'inscrit alors dans une problématique plus large qui rappelle ce que la Fédération culturelle canadienne-française nomme le lien langue-culture-éducation (Haentjens et Chagnon-Lampron, 2004). Un survol du contexte historique et culturel, d'une part, et éducatif, d'autre part, dans lequel les artistes créent est donc nécessaire.

Contexte historique et culturel

La création théâtrale en Ontario français est encore relativement jeune et marquée par son évolution du militantisme des années soixante-dix au professionnalisme des années quatre-vingt-dix (Beddows, 2003; Beddows et Mercier, 2007; O'Neill-Karch, 1992). Les collectifs de la première heure ont donné naissance aux principales compagnies de théâtre désormais devenues des institutions professionnelles dont certaines créent des spectacles pour les jeunes publics, enfant et adolescent. De manière générale, le théâtre franco-ontarien demeure un théâtre de création, c'est-à-dire qu'il se caractérise par la production de textes inédits et le plus souvent écrits par des artistes locaux (ATFC, 2004) même si l'on a observé ces dernières années la présence grandissante de textes venus d'ailleurs. Dans le théâtre de création, la langue orale a occupé une place centrale à la fois comme outil de revendication identitaire et comme forme esthétique à part entière (Beddows, 2002; François Paré, 1994). Parallèlement à la diversité des visions artistiques de ses membres, le milieu théâtral franco-ontarien se définit encore aujourd'hui par son leadership (Perrier, 2005a, 2005b; Théâtre Action, 2003), puisque les artistes et les compagnies s'organisent sur tous les plans, soit la formation, la création, la production et la diffusion des spectacles (Beddows, 2003; Beddows et Mercier, 2007).

À Ottawa, le centre de théâtre La Nouvelle Scène abrite depuis 1999 ses quatre compagnies fondatrices : le Théâtre de la Vieille 17, le Théâtre du Trillium, Vox Théâtre et le Théâtre la Catapulte, qui ont uni leurs forces et demandé le soutien de la communauté pour mener le projet à bien (Beddows et Mercier, 2007; Ouellette, 2006). Parmi ces compagnies, le Théâtre la Catapulte est « une compagnie vouée à la relève » (Leroux, 2008, p. 73) qui offre une programmation régulière pour adolescents. Quant au Théâtre du Trillium, il a offert jusqu'en 2008 une série de spectacles

conçue pour tourner dans les écoles de la province. S'investir dans la création pour adolescents entraîne des préoccupations et des défis spécifiques, non seulement dans le travail de création mais également dans le rapport au public.

Contexte éducatif

Pour de nombreux chercheurs, artistes et éducateurs, le spectacle est avant tout une expérience collective qui touche chaque spectateur en tant que personne et en tant que membre d'une communauté (Ardal, 2003; Beauchamp, 1998; Rose, 2003; Swartz, 2003; Théberge, 2006b; Verdechia, 2003). L'éducation théâtrale enseigne aux adolescents qu'une histoire peut être racontée et comprise par différents moyens et sous plusieurs angles complémentaires. Le théâtre est d'ailleurs parfois décrit comme une source d'apprentissage expérientiel et esthétique parce qu'il fait appel aussi bien à l'intelligence cognitive qu'aux sens et que les jeunes spectateurs participent à la coconstruction de sens vers laquelle le spectacle tend (Courtney, 1988b, 1995; Swartz, 2003).

Par ailleurs, si l'éducation théâtrale peut être appréhendée comme un apprentissage de soi, une telle expérience est favorisée par la présence d'adultes qui accompagnent les jeunes dans un rapport de partage et d'écoute (Beauchamp, 1998; Filewod et Crowder, 2001; Gal, 2006; Gallagher, 2007; Lazarus, 2007; Martin-Smith, 1993; Théberge, 2006b; Vachon, 2001). Quant à l'expression *théâtre pour adolescents*, elle ne trouve pas de consensus chez les artistes professionnels parmi lesquels certains vont jusqu'à se demander s'il existe vraiment un théâtre spécialement destiné aux adolescents. L'impétuosité des adolescents fait d'eux un public particulièrement réactif qui peut stimuler les artistes autant que les déstabiliser (Bélisle, 2004; Bourdages, 2008; Lansman, 2008). Ainsi, ce public « paradoxal » (Vermeulen, 2008) impose une réflexion continue aux artistes et donne tout son sens à l'expression *spectacle vivant* qui désigne l'événement théâtral. De fait, les artistes identifient généralement un besoin de créer des liens entre les adolescents et le spectacle, grâce à un travail de formation ou d'information du spectateur (Prendergast, 2003, 2006; Lansman, 2008; Beauchamp, 2008). La problématique de la création théâtrale pour adolescents requiert une approche systémique et un engagement de la part des adultes et des institutions (Beauchamp, 2008; Nadeau, 2006) pour que l'assistance à un spectacle s'intègre plus naturellement à l'éducation des adolescents.

La dimension éducative qui accompagne le théâtre pour adolescents ouvre sur des considérations pédagogiques propres à l'école qui complexifient encore un peu plus l'expérience de création des artistes, ceux-ci devant à la fois divertir et éduquer (Ardal, 2003; Bélisle, 2004; Bertin, 2008; Nadeau, 2006; Swartz, 2003; Vermeulen, 2008). Dans le contexte de l'Ontario français, l'école s'est dotée d'une mission linguistique et culturelle qui se retrouve notamment dans les curriculums d'éducation artistique (Ministère de l'Éducation 1999, 2000). Les enseignantes, les enseignants et les directions d'école sont dorénavant considérés comme des *passeurs culturels* (Zakhartchouk, 1999; Gohier, 2002¹), c'est-à-dire des facilitateurs qui accompagnent

1. La définition des directions d'école comme passeurs culturels est présentée sur le site Internet www.passeurculturel.ca.

et guident les élèves dans leur appropriation de la culture au sens patrimonial comme au sens sociologique. En théâtre, la rencontre entre les adolescents et les professionnels peut entraîner une identification positive à la culture francophone et motiver certains jeunes à former la relève ou à s'engager dans des activités culturelles (Théberge, 2006b). Toutefois, un décalage persiste entre les objectifs des curriculums et les conditions d'enseignement, de formation des enseignants, les crédits en art requis pour le diplôme d'études secondaires (Burelle Demonsand, 2003; Dallaire, 2007) et l'équipement des salles pour accueillir les compagnies professionnelles.

Dans la mesure où l'expérience du spectacle de théâtre participe à l'éducation artistique et culturelle des adolescents, il est souhaitable de chercher à comprendre comment les artistes professionnels prennent en compte cette dimension dans leur travail de création et comment ils vivent cette rencontre. Les concepts d'expérience et de représentation sont ici prépondérants. Je les expliquerai dans la prochaine partie avant de présenter le *modèle systémique de créativité* (traduction libre) de Csikszentmihalyi (1999) dont je propose une lecture contextualisée dans le but de situer l'expérience de création des artistes par rapport aux enjeux artistiques, éducatifs et culturels que j'ai mentionnés plus tôt. Par la suite, je présenterai la démarche méthodologique, puis les résultats et enfin une discussion de ceux-ci à la lumière du modèle de créativité.

Cadre conceptuel

L'expérience

Dans le domaine de l'éducation, l'expérience est reconnue depuis longtemps comme un mode de connaissance. La qualité même de l'expérience jouant un rôle dans sa valeur éducative au sein d'un « continuum expérimental » (Dewey, 1968, p. 77), il incombe à l'éducateur d'organiser un contexte qui favorise les occasions d'expériences marquantes et, en ce sens, transformatrices (Dewey, 1968; Eisner, 2002; Greene, 1984). Dans cette suite d'expériences, l'élève interagit avec son environnement, que celui-ci soit humain, physique ou imaginaire (Dewey, 1968). En effet, l'expérience esthétique vécue avec une œuvre d'art n'est pas spontanée au moment de la rencontre, mais vient de l'ensemble des expériences passées de la personne avec son environnement (Dewey, 1934) et du rôle actif de la personne dans la création de sa propre expérience. Il existe donc une continuité entre l'expérience de faire de l'art et celle d'en voir (Courtney, 1988b; Greene, 1984). Puisqu'en théâtre l'œuvre théâtrale n'est vraiment achevée que lorsqu'elle est jouée en présence du public (Courtney, 1988a), on peut parler d'une expérience de création entre les spectateurs, actifs par l'imagination et la réaction sensorielle, et les artistes sur scène. Dans le présent article, l'expression *expérience théâtrale* désigne la situation de rencontre et de collaboration entre artistes et spectateurs créée par le spectacle.

En psychosociologie, la notion d'expérience est « une réalité vécue par une personne [et] c'est tout l'organisme qui fait l'expérience de quelque chose, qu'il s'agisse d'un sentiment intime autant que d'une situation sociale donnée » (Sévigny, 2003,

p. 129). Dans le présent article, l'expression *expérience de création* désigne le vécu (personnel et collectif) des artistes et le travail disciplinaire propre à la création théâtrale. Elle est utilisée de manière interchangeable avec les expressions *travail de création* et *processus de création*.

Les représentations

D'un point de vue psychosociologique, les personnes interprètent leurs expériences grâce à des représentations qui peuvent se définir comme des « instruments d'appréhension de la réalité » (Giust-Desprairies, 2003, p. 235). Ainsi, les paroles et les gestes des artistes révèlent une partie des représentations qu'ils se font de leur expérience de création, du public et du contexte culturel. Le caractère collectif de l'expérience de création théâtrale implique un imaginaire collectif, tissu de représentations qui lie les artistes. Ce concept permet de situer le discours de chaque artiste par rapport à ceux de ses collaborateurs et, de manière plus large, du milieu théâtral professionnel. De plus, les artistes sont conscients que « l'Ontario français constitue une *communauté d'histoire* où la langue française sert de principal marqueur » (Farmer et Poirier, 1999, p. 268). Nous verrons dans la partie des résultats comment cette conscience culturelle s'articule avec l'expérience de création.

Le modèle systémique de créativité

Je me suis interrogée sur les liens entre le processus de création des artistes en tant que personnes et en tant qu'équipe et le fait que ce travail cible un public principalement adolescent en contexte linguistique minoritaire, ce qui m'a amenée à prendre en compte les nuances entre la dimension personnelle et la dimension collective. Je voulais étudier la création théâtrale comme un moyen pour l'artiste de s'exprimer et de s'adresser au public et à la communauté. C'est pourquoi j'ai retenu le modèle de créativité du psychologue américain Mihaly Csikszentmihalyi (1999) dans lequel la créativité est représentée comme un « phénomène systémique » (Csikszentmihalyi, 2006, p. 27) qui repose sur les interactions entre la *personne* et son environnement constitué d'une partie culturelle (*le domaine*) et d'une partie sociale (*le milieu*). L'auteur a utilisé ce modèle de créativité pour expliquer le travail de découverte et d'innovation de scientifiques et d'artistes. Ce modèle peut être contextualisé grâce à une lecture où la personne devient l'artiste, le domaine correspond au domaine de la création théâtrale et le milieu représente le public dans toute sa complexité (adolescents, adultes, professionnels). Ce que Csikszentmihalyi appelle la *nouveauté* émerge des interactions entre ces trois pôles et n'est pas propre à la *personne*. Ce raisonnement rappelle le phénomène de co-création abordé précédemment. Notamment, le milieu remplit un rôle de stimulation de la personne et de sélection de la nouveauté, qui peut alors être intégrée au *domaine*. En théâtre, un spectacle ou un élément de celui-ci (texte, conception, mise en scène) reconnu comme novateur peut être intégré au domaine de la création théâtrale pour adolescents. Les spectacles ainsi sélectionnés participent à la constitution d'un répertoire par ailleurs récent en Ontario français. Ce processus implique toutefois une certaine capacité de la part du *milieu* à évaluer la proposition de la *personne*. L'expérience de

création des artistes et la pérennisation de leurs œuvres sont donc liées à la stimulation qu'offre le public et à la capacité de celui-ci à évaluer les codes théâtraux.

Méthodologie

Mon intérêt pour l'expérience des artistes inscrit naturellement ma démarche de chercheuse dans une approche qualitative/interprétative, car « [c]e courant est animé du désir de comprendre le sens de la réalité des individus; il adopte une perspective systémique, interactive, alors que la recherche se déroule dans le milieu naturel des personnes » (Savoie-Zajc, 2004, p. 126). Les résultats de la recherche doivent donc être interprétés en fonction du contexte d'où ils émergent. Plus précisément, ma démarche suit les principes méthodologiques propres à l'ethnographie, puisqu'elle comprend l'immersion de la chercheuse dans le quotidien d'un groupe et l'observation prolongée de celui-ci (Creswell, 1998) ainsi que des entrevues individuelles et des groupes de discussion. Elle emprunte également à la phénoménologie, puisqu'elle vise à « examiner le sens que les individus donnent à leurs expériences » (Creswell, 1998, traduction libre), ainsi qu'à l'ethnographie postmoderne, puisque l'écriture créative a fait partie du processus d'analyse et d'écriture (Fortin et Houssa, 2012; Richardson, 2000).

Contexte de réalisation de la recherche

Les résultats présentés dans cet article sont extraits d'une recherche doctorale menée auprès de deux compagnies d'Ottawa pendant la création de deux spectacles pour adolescents (Thibault, 2010). La collecte de données a eu lieu à l'automne 2006.

Le Théâtre la Catapulte, particulièrement reconnu pour son volet de théâtre pour adolescents, était alors dirigé par Joël Beddows. Celui-ci reprenait sa création du spectacle *Cette fille-là*, traduction française du texte original de Joan MacLeod datant de 2002, *The Shape of a Girl*, inspiré d'un fait divers traitant de la violence entre adolescentes. Ce spectacle met en scène une seule comédienne qui incarne de nombreux personnages dans un récit à la temporalité fragmentée et en grande partie exprimée par des jeux de conceptions sonore et visuelle dans une scénographie hautement symbolique. Quant au Théâtre du Trillium, sa directrice était alors Sylvie Dufour. Cette compagnie a été choisie pour son concept théâtral *Libérés sur parole*, qu'elle a produit jusqu'en 2008 et dont le spectacle comprend quatre courts textes inédits² écrits par des auteurs locaux dans le but de sensibiliser les adolescents au théâtre grâce à la tournée dans les écoles de l'Ontario français avec pour tout décor

-
2. *Libérés sur parole: la passion* est un spectacle constitué de quatre textes inédits indépendants qui abordent plus ou moins directement le thème de la passion. *Cet éternel recommencement*, d'Isabelle Belisle, met en scène l'histoire d'un couple très amoureux dans lequel la jeune femme ne finit pas ses phrases. *Road Story*, de Marie-Thé Morin, fait voir la rencontre entre un chanteur d'opéra tourmenté et une gérante de motel qui tente de le reconforter. *Moi, j'aime les moutons*, de Patrick Leroux, montre une jeune femme éperdument amoureuse d'un jeune homme qui se passionne pour la vie de berger. Enfin, *Réseau*, de Richard Léger raconte les tribulations de deux adolescents très occupés à organiser la prochaine soirée entre amis.

quelques accessoires. Le spectacle observé s'intitulait *Libérés sur parole: la passion* et mettait en scène deux comédiens incarnant plusieurs personnages.

Le groupe de participantes et de participants est constitué de seize personnes (onze femmes et cinq hommes; voir la figure 1) employées par les compagnies théâtrales et impliquées dans la création ou la production des spectacles étudiés. Plusieurs représentent la relève, tandis que d'autres sont des artistes établis, certains depuis plus de vingt ans. Étant donné le petit bassin d'artistes francophones, plusieurs d'entre eux cumulent différentes responsabilités artistiques et administratives ou techniques et les pigistes sont employés en alternance par les différentes compagnies de la région. Comme quinze participants sur seize revendiquent le statut d'artiste quel que soit le poste occupé lors de la recherche sur le terrain, j'ai attribué cette désignation à l'ensemble des participants. Leurs témoignages sont considérés comme des discours de membres du milieu théâtral franco-ontarien, peu importe l'origine des personnes (sept du Québec, huit d'Ontario et une de France). Les noms sont remplacés par des pseudonymes à l'exception de ceux du directeur et de la directrice artistiques quand ils s'expriment en tant que tels.

Figure 1. **Fonctions des participants**

Compagnie	Théâtre du Trillium	Théâtre la Catapulte
Spectacle	<i>Libérés sur parole : la passion</i>	<i>Cette fille-là</i>
Équipe de création	Une metteure en scène Un comédien Une comédienne	Un metteur en scène* Une comédienne Une régisseuse
Équipe de production	Une directrice artistique Une agente de communication Une directrice administrative	Un directeur artistique Une directrice des ventes Une directrice de production Un directeur des communications
Autre	Quatre auteurs	

* Le directeur artistique du Théâtre la Catapulte a également agi comme metteur en scène du spectacle *Cette fille-là*.

Collecte et analyse des données

La collecte de données a eu lieu pendant les périodes de répétitions de chaque spectacle. L'observation participante s'est déroulée sur cinq semaines, ou soixante-dix-huit heures, pour *Libérés sur parole: la passion*, et en une semaine, ou trente-deux heures, pour la reprise de *Cette fille-là* à l'automne 2006. La prise de notes descriptives et interprétatives (description, dessins, photographies, notes personnelles) était systématiquement accompagnée d'un enregistrement audio de la totalité de chaque répétition. Les entrevues individuelles semi-dirigées ont permis aux artistes de s'exprimer sur leur identité professionnelle et culturelle ainsi que sur leur processus de création lié au spectacle du moment et dans leur carrière en général. Les groupes de discussion d'une heure chacun ont porté sur le processus de création

du spectacle en cours, faisant apparaître convergences et divergences (Thibault, 2010). Les entrevues individuelles ont été enregistrées en format audio et leurs transcriptions ont été revues par les participants. Finalement, ma connaissance pratique du milieu théâtral franco-ontarien (comme bénévole, artiste pigiste, critique, membre de l'organisme Théâtre Action, spectatrice) ainsi que plusieurs documents produits par les compagnies théâtrales ont constitué une source complémentaire de données.

L'analyse de données s'est faite en partie selon une «logique inductive modérée» (Savoie-Zajc, 2004, p. 140) au fur et à mesure de la collecte de données et selon une logique de «déduction interprétative» à l'aide de catégories et de thèmes empruntés au cadre conceptuel (Paillé et Mucchielli, 2008, p. 247). Ce dialogue entre cadre conceptuel et données de terrain a permis d'aboutir à des catégories émergentes comme l'*artiste conteur*, l'*artiste formateur* et l'*artiste passeur* présentées ici.

Présentation des résultats

Comment les artistes vivent-ils l'expérience de création en rapport avec le public adolescent dans le contexte culturel minoritaire de l'Ontario français? Leurs discours ont permis d'identifier trois grandes catégories émergentes, l'*artiste conteur*, l'*artiste formateur* et l'*artiste passeur*. Chaque catégorie, par exemple l'*artiste conteur*, correspond non pas à une personne, mais à un rôle que l'auteur dramatique, la comédienne, le metteur en scène, la directrice artistique, le régisseur ou la directrice de tournée peuvent identifier dans le travail de création théâtrale pour adolescents en général et dans leur pratique artistique en particulier. En raison de la multidisciplinarité de plusieurs des artistes rencontrés, les rôles d'*artiste conteur*, de *formateur* et de *passeur* se retrouvent parfois chez un même artiste. L'ordre de présentation des trois rôles correspond à une progression qui part du désir et du plaisir de conter une histoire, évolue vers une description des conditions nécessaires à la bonne réception de l'histoire devenue objet et outil d'apprentissage pour finalement ouvrir sur la dimension culturelle de l'expérience du spectacle de théâtre.

L'artiste conteur

Pour l'artiste conteur, le spectacle est une rencontre avec un public inspirant, hétérogène et réactif. Certains artistes ont choisi leur carrière à la suite d'un spectacle ou par admiration pour un artiste. Connaissant personnellement le pouvoir d'éveil d'un spectacle de théâtre, les artistes ont à cœur d'offrir aux adolescents une expérience forte, de déclencher chez eux une réflexion personnelle et de nourrir leur imaginaire, voire de faire naître l'artiste en eux: «*Qu'un élève s'ouvre par rapport à ce qu'il voit, ce qu'il vient de sentir, c'est ce qui est important*» (Karine, 391). L'expérience peut être transformatrice aussi pour l'artiste: «*Avec les jeunes, c'est encore plus impressionnant, c'est leur capacité de me renverser puis de me faire voir des choses qu'on avait jamais vues*» (Agathe, 664-667). Ici, l'artiste conteur se nourrit de l'expérience partagée avec le public pour entretenir son dialogue personnel avec le domaine de la création théâtrale. Il veut «*raconter une bonne histoire, pis bien la*

raconter» (Louis, 403) et affine son art pour transcender le quotidien et faire rêver. Dans *Libérés sur parole: la passion*, l'absence de décors, d'éclairages et de conception sonore devient un tremplin pour l'imagination: « *C'est comme quand tu lis un livre. Quand on lit un livre, on a du plaisir à s'imaginer les lieux, à s'imaginer ce qui se passe*» (Julie, 290-291). L'artiste conteur insiste sur l'échange d'énergie qu'il ressent avec le public et le prend en compte, nous rappelant l'idée de co-création décrite plus tôt. Les références aux réactions des adolescents sont courantes en salle de répétition, notamment lors du choix d'un code théâtral. Dans *Cette fille-là*, un élément de la mise en scène a évolué en cours de tournée et a été intégré au moment des reprises. En effet, la comédienne, seule sur scène pendant une heure et quart, a ressenti le besoin de regarder le public pour capter son attention et, en retour, se nourrir de celle-ci. La nature même du public adolescent influence donc la rencontre et inspire l'artiste conteur. Selon Jean, le besoin d'identification à des personnages adolescents est particulièrement présent avant l'âge de 14 ans. Ainsi, l'auteur peut choisir une problématique qui implique des personnages adolescents, comme c'est le cas dans *Cette fille-là*. Toutefois, il peut aussi traiter des thèmes universels, comme on l'a fait dans trois des quatre textes de *Libérés sur parole: la passion*. Selon Charlotte, le mode humoristique, voire fantastique, permet de traiter un sujet délicat comme la discrimination. Le comédien qui incarne un adolescent puise dans ses souvenirs et doit faire preuve de justesse: « *L'ado se voit adulte, il ne faut pas le jouer jeune, il faut le jouer vieux parce qu'il se voit vieux*» (Éric, 126-127). La culture adolescente inspire souvent l'artiste conteur. Dans *Cette fille-là*, des projections vidéo représentent de manière déformée l'omniprésence de la télévision. Dans *Libérés sur parole: la passion*, la succession de quatre courtes histoires correspond au besoin de variété et de stimulation attribué aux adolescents.

Pour divertir aussi bien au sens de divertissement qu'au sens de diversion, de surprise, l'artiste conteur a de nombreux langages à sa disposition, de l'écriture à l'interprétation (le jeu du comédien) en passant par les modes de conception visuelle et sonore et la mise en scène. J'ai synthétisé la catégorie artiste conteur à l'aide d'un poème trouvé, c'est-à-dire constitué des paroles des artistes dont voici un extrait qui complète les paragraphes précédents :

Le théâtre, c'est pas la télé
C'est vivant, c'est live
C'est plus fort que la télé ou le cinéma
Le théâtre, c'est la vie!
La pièce est un matériau, un outil de discussion
(Thibault, 2010, p. 154)

La qualité de l'expérience partagée conduira à la qualité d'évaluation du spectacle par le public adolescent et à la qualité de la stimulation qu'il offre en retour à l'*artiste conteur*.

L'artiste formateur

Deux éléments propres au théâtre pour adolescents en milieu scolaire semblent s'imposer à l'artiste conteur: les critères de sélection des enseignants et la très grande diversité de culture théâtrale non seulement des adolescents mais aussi des adultes³. Pour répondre à ces contraintes, l'artiste conteur se fait artiste formateur avant, pendant et après le spectacle. Selon les artistes rencontrés, les enseignants donnent la priorité à des problématiques adolescentes et des spectacles présentant des personnages adolescents sur scène, comme on en retrouve dans plusieurs productions du Théâtre la Catapulte: *La «Band» à tout casser*, *L'Hypocrite*, *Safari de banlieue*, *La Meute* ou *Cette fille-là*, *Regarde-moi*, *Rage*, *Afghanistan* et tout récemment *Zone*⁴. Cependant, plusieurs des spectacles grand public des compagnies résidentes à La Nouvelle Scène à Ottawa sont également présentés en matinées scolaires.

Plusieurs critères sont donc à prendre en compte dans le travail de création pour un public scolaire. Concernant les sujets dits tabous, les artistes se félicitent de les aborder, tout en reconnaissant parfois qu'ils prennent des risques d'un point de vue commercial. Le traitement de la violence est également un sujet de questionnement: « *Ce qu'ils voient à la télé dans les vidéoclips, c'est tellement... C'est pire [...] sauf qu'en même temps il y a une différence aussi parce que sur scène c'est... c'est en personne. Le lien n'est pas le même* » (Nora, 167-170). Dans *Cette fille-là*, la violence d'événements extérieurs est décrite par le personnage principal et évoquée par des images vidéo déformées. Le personnage de la mère détestée est représenté par un cercle en métal d'une très grande simplicité. Les scènes de violence entre adolescentes sont décrites et incarnées par une seule comédienne. Plutôt que donner à voir des scènes de violences, celles-ci sont évoquées par la métaphore et le récit, laissant aux spectateurs le soin de créer l'image dans leur tête et, ainsi, de collaborer à la création finale du spectacle.

En dehors des critères de sélection des adultes, le manque de formation de certains d'entre eux rend difficiles la sensibilisation et la préparation du public adolescent avant le spectacle.

Les compagnies ont pris l'habitude de fournir des dossiers d'accompagnement faits sur mesure pour chaque spectacle. Ces dossiers peuvent être utilisés pour la compréhension linguistique du texte de la pièce ou pour sensibiliser les élèves aux caractéristiques des différents genres théâtraux. Les personnes qui conçoivent ces

-
3. Les adultes éducateurs concernés sont le plus souvent les enseignants, mais cette catégorie inclut aussi les animateurs culturels et les directeurs de troupes scolaires et parascolaires, plus indirectement les directions d'école. Afin d'alléger le texte, je n'utilise généralement que le mot « enseignant » parce que les artistes ne mentionnent presque jamais les autres types d'éducateurs.
 4. Le Théâtre la Catapulte offre la description de certains de ses spectacles et leurs dates de production sur son site Internet, www.catapulte.ca.
Afghanistan de Véronique-Marie Kaye (2010, 2011, 2012)
Rage de Michel Riml, production (2008, 2009)
Regarde-moi! d'Isabelle Belisle, production (2008, 2009)
Cette fille-là de Joan MacLeod, coproduction (2004, 2005, 2006, 2007)
La Meute d'Esther Beauchemin, production (2003)
Safari de banlieue de Stephan Cloutier, coproduction (2001, 2002, 2003, 2004, 2005)
L'Hypocrite de Michael Gauthier, coproduction (2000, 2001, 2006)
La «Band» à tout casser de Patrick Leroux, production (1999, 2000)

dossiers d'accompagnement essaient en partie de faire des liens avec les curriculums de français ou de théâtre pour accompagner les enseignants dans leur tâche de préparation au spectacle tout en gardant un certain équilibre⁵. Comme le précise Aude, « [i]l faut pas non plus que mon dossier soit trop pédagogique, et on n'est pas là pour faire du pédagogique, on est là pour faire de l'art avant tout » (234-238).

L'artiste formateur intervient dans divers contextes comme des ateliers ou des résidences dans les écoles, des stages, des cours au niveau collégial et à l'université, des ateliers (pour adolescents et pour enseignants) pendant le festival Théâtre Action en milieu scolaire ou même des leçons particulières. Dans *Libérés sur paroles: la passion*, la nature musicale d'une des pièces et les pas de danse de la mise en scène ont inspiré à la comédienne des idées pour des ateliers de formation. De plus, l'atelier qui accompagne ce spectacle peut parfois compenser en partie l'absence de cours de théâtre à l'école: « *Donc ça devient intéressant quand c'est des comédiens professionnels qui débarquent en ville, ben ils [les enseignants] en profitent* » (Julie, 215-216). Par ailleurs, plusieurs artistes remarquent que le fait de se déplacer pour aller voir un spectacle dans un centre de théâtre est une expérience qui contribue mieux à la formation théâtrale des adolescents que lorsqu'ils voient un spectacle dans un gymnase. Les spectacles étant voués à partir en tournée, les décors doivent être pensés en conséquence.

Le spectacle lui-même est décrit comme un outil d'apprentissage, puisqu'il offre une expérience qui met les adolescents en contact avec les différents langages scéniques et les genres théâtraux. L'extrait du poème trouvé suivant, *Ado en tête (autocensure et autodérision)* (Thibault 2010, p. 282), résume les questionnements des artistes lors des répétitions.

Ils vont trouver ça niaisieux!
Est-ce qu'ils vont comprendre?
Est-ce que je les fais trop travailler?
Est-ce qu'ils sont prêts à ça?
Ils vont me lancer des roches!
Si c'était pour adultes, ils pourraient finir bons amis en fumant une cigarette.
Ça, c't'un bout que j'ai peur que les jeunes vont faire « whatever! »
(rires)

Plusieurs artistes, comme Éric, expriment leur souci de rendre le spectacle accessible aux adolescents.

Je crois que L'Hypocrite c'était bien pour ça. C'était juste bien dosé et, une fois expliqué, une fois le symbolisme expliqué, ça devenait clair. C'était, je crois que [la metteure en scène] a très bien dosé le côté théâtral dans ce texte-là, parce qu'il n'y en avait pas comme elle le dit, c'était très naturel comme texte, elle en a rajouté juste un peu. En même temps la pièce a accroché, mais il y

5. Le Théâtre la Catapulte a également produit *Le guide du spectateur ado du Théâtre la Catapulte*, de même que *Le guide du spectateur francophile du Théâtre la Catapulte*, pour optimiser la compréhension des conventions de la création théâtrale chez les adolescents et leur respect du rituel qui entoure le spectacle.

avait juste assez de théâtralisation, d'éducation, pour pousser à réfléchir un peu, se demander, se dire que c'est intéressant ou non c'était trop (536-542).

Dans *Libérés sur parole: la passion*, l'absence de décors entraîne une lecture de l'espace scénique déterminé par les comédiens eux-mêmes et par quelques accessoires: « *On laisse au public le soin de se créer les images dans sa tête, et souvent c'est un commentaire qui revient: "J'aime ça, le fait que la scène soit dépouillée, parce que ça m'a permis de m'imaginer, puis je voyais les choses dans ma tête"* » (Julie, 294-296). La réutilisation d'un accessoire, par exemple un foulard, d'une pièce à l'autre enseigne aux spectateurs que les objets se définissent par la fonction que les personnages leur attribuent.

Les codes utilisés peuvent être expliqués après les spectacles lors de discussions où les comédiens, et parfois les auteurs ou les metteurs en scène, plus rarement les concepteurs, répondent aux questions des spectateurs. Pendant les tournées, les comédiens sont le plus souvent responsables de la discussion.

Ils ont vu des trucs mais ils savaient pas comment les interpréter. Puis là quand on leur explique le fonctionnement ou la convention, ou qu'on parle de ces deux ou trois niveaux qu'on est allé chercher dans le processus de travail, ils sont pas cons, ils comprennent, mais à prime abord ils sont pas capables de les détecter comme ça, puis de les expliquer, c'est quelque part normal à c't'âge-là (Camille, p. 24, groupe de discussion).

L'artiste passeur

Les enseignantes, les enseignants et les directions d'écoles de langue française sont désormais identifiés comme des passeurs culturels. Dans ces conditions, et étant donné l'autoreprésentation de l'artiste formateur que je viens de résumer, les artistes de théâtre peuvent à leur tour être considérés comme des passeurs culturels mais aussi artistiques dans le cadre de l'éducation théâtrale des adolescents. Les spectacles font parfois office d'événement culturel pour l'ensemble d'un village et sont parfois présentés dans les écoles d'immersion. Certains comédiens admettent faire des efforts supplémentaires pour faciliter la compréhension de ces spectateurs francophiles qu'ils décrivent parfois comme plus concentrés.

Toutefois, si plusieurs artistes se décrivent comme des modèles culturels en raison de leur éducation, leur pratique professionnelle ou leur engagement envers la communauté, ils insistent sur la nature individuelle de leur démarche artistique. Leurs témoignages expriment la complexité d'une identité qui oscille entre des sentiments d'appartenance et d'autonomie. Par exemple, lorsqu'elle était directrice du Théâtre du Trillium, Sylvie Dufour a présenté plusieurs spectacles de textes venus d'ailleurs et traduits. C'est pourtant son sentiment d'attachement à la communauté et son intérêt pour les auteurs locaux qui l'ont amenée à concevoir la série de spectacles pour adolescents *Libérés sur parole*, même si les thématiques – comme le mystère ou la passion – étaient universelles. Sylvie rapporte ainsi ses consignes aux auteurs: « *[V]ous avez une très grande liberté. Tout ce que je vous demande c'est de raconter une histoire* » (202). Pour sa part, le spectacle *Cette fille-là* est un texte traduit

de l'anglais et présente une histoire située en Colombie-Britannique. C'est l'urgence du propos qui a décidé Joël Beddows, alors directeur artistique du Théâtre la Catapulte, à le mettre en scène.

D'après l'artiste passeur, le théâtre franco-ontarien d'aujourd'hui serait donc à la fois détaché des thématiques identitaires et d'une langue trop circonscrite, et porteur d'une mission culturelle, par le fait même de la francophonie qu'il incarne.

Je sais pas si ça contribue à une identité, ce n'est pas des spectacles identitaires qu'on fait. On fait juste des spectacles en français. Mais je crois que le fait de montrer aux gens que ça existe, il y en a du théâtre en français, ça se peut des spectacles en français, ça se peut un artiste francophone [...] J'espère que ça contribue à une espèce d'éveil, je sais pas (Diane, 393-402).

L'artiste passeur pense que l'expérience théâtrale peut réconcilier les adolescents avec la langue française et par extension la culture francophone. Par ailleurs, il semble que le fait même de créer des spectacles pour un public adolescent entraîne les artistes à réaliser la complexité de leur propre identité en réponse à celles d'adolescents bilingues, biculturels, francophiles ou issus d'une culture francophone internationale et pluriethnique.

Discussion

Dans cette partie, les trois grandes catégories émergentes sont abordées en lien avec les concepts développés grâce à la contextualisation du modèle de créativité de Csikszentmihalyi (1999) : l'artiste (conteur, formateur et passeur), le domaine de la création théâtrale pour adolescents en Ontario et le public, principalement adolescent.

Dans le rapport entre l'artiste et le domaine de création, le questionnement principal de l'artiste conteur et formateur consiste à exploiter des codes fidèles à sa vision artistique mais accessibles aux spectateurs adolescents. Les représentations qu'il se fait de la nature des adolescents et de leurs préoccupations existentielles, voire les souvenirs de sa propre adolescence (son expérience personnelle), nourrissent son expérience de création. Concernant le rapport entre l'artiste et le public, la situation est d'une grande complexité, puisqu'elle comprend les critères moraux et les enjeux pédagogiques des enseignants, la capacité de compréhension des codes par les adolescents, les goûts personnels de ces derniers, les conditions physiques de la rencontre et le degré de valorisation et de connaissance de la création théâtrale par les enseignants et le système éducatif. Quant au rapport entre le public et le domaine de la création théâtrale, les artistes voient le travail de préparation avant le spectacle comme une conscientisation des adolescents au travail de création et l'occasion de créer des outils de compréhension et même un sentiment d'anticipation chez les jeunes spectateurs. Un sentiment de vulnérabilité a émergé du discours des artistes dans le sens où ils considèrent que la réussite de la rencontre dépend en partie du travail fait au préalable par les enseignants. C'est pourquoi les artistes multiplient les initiatives pour améliorer la collaboration avec ces derniers.

Pour l'artiste conteur et l'artiste formateur, le spectacle est à la fois une expérience artistique en soi et un outil d'apprentissage du domaine de la création théâtrale. Il est aussi une expérience culturelle où l'artiste passeur vise, à travers une diversité de formats, à offrir aux adolescents une expérience artistique forte dans une langue riche et constitutive de la culture francophone contemporaine. De manière plus globale, l'artiste reconnaît son ambition de former des spectateurs qui développent une sensibilité à la création artistique et un sens critique avisé, c'est-à-dire des personnes qui accordent une valeur à l'art tout au long de leur vie. Cette posture fait écho à celle du milieu théâtral franco-ontarien qui s'est lui-même progressivement détaché du discours communautaire dit « modernisant » (Heller et Labrie, 2004, p. 18) pour s'ouvrir vers un discours plus « mondialisant » (*ibid.*, p. 21).

Conclusion

D'une part, la nature même de la méthodologie de recherche dont cet article fait état génère une mise en forme multiple des résultats qui souligne l'importance de l'expérience aussi bien dans le processus de création que dans le processus de recherche.

D'autre part, le présent article contribue à la recherche en éducation artistique, car il fait état de l'expérience du processus de création de plusieurs artistes de théâtre et révèle à travers leurs témoignages et leur travail une connaissance expérientielle et hautement réflexive du domaine de la création théâtrale pour adolescents en Ontario et du public concerné, ainsi qu'une certaine idée de l'identité culturelle qui passe par l'art et s'ouvre sur une francophonie dépassant les limites de l'Ontario. C'est en effet à partir de la dimension artistique de l'expérience théâtrale que les artistes envisagent leur participation à la mission culturelle de l'école. En ce sens, les résultats font connaître la contribution et les besoins des artistes vis-à-vis du système scolaire. L'extrait suivant du poème *Tout un voyage* (Thibault, 2010, p. 288) résume les enjeux identifiés par les artistes dans leur processus de création pour adolescents.

Leur analyse des liens entre théâtre, éducation et culture
Se trouve dans leur parole
Dans leur corps
Experts d'un microdomaine
Ils sont juge et partie
Artistes et évaluateurs

Membres d'une communauté et commentateurs de celle-ci
Conteurs et formateurs
Passeurs culturels et passeurs artistiques

Leur création d'un spectacle demande
Des années de formation

Des dizaines d'heures de mémorisation, de travail minutieux, de mise en forme, de négociations, de remises en question, de « si » et de « pourquoi... pas » et bien plus encore.

À leur tour, ils comptent
Sur un travail de préparation de la part du public
Afin que la rencontre, la co-crédation finale ait bien lieu
Afin qu'elle soit une expérience artistique, esthétique et culturelle
De plein droit

Les artistes invitent les adolescents
À rêver (en français)
À créer leur vision du monde et d'eux-mêmes
À imaginer leur communauté franco-ontarienne
Mais pas seulement

Références bibliographiques

- ARDAL, M. (2003). Theatre for young audiences and grown-up theatre: Two solitudes. Dans K. Gallagher et D. Booth (dir.), *How Theatre Educates. Convergences and Counterpoints with Artists, Scholars, and Advocates* (p. 189-197). Toronto : University of Toronto Press.
- ASSOCIATION DES THÉÂTRES FRANCOPHONES DU CANADA (2004). *Vingt ans d'affirmation théâtrale*. Ottawa: ATFC.
- BEAUCHAMP, H. (1998). *Le théâtre adolescent*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- BEAUCHAMP, H. (2000). Jeunes d'ici, jeunes d'ailleurs : questions de culture(s) et de théâtre. *L'Annuaire théâtral*, 27, 55-67.
- BEAUCHAMP, H. (2008). De cœur et de vision : rencontre avec des diffuseurs. *Cahiers de théâtre Jeu*, 128, 119-126.
- BEDDOWS, J. (2002). Mutualisme esthétique et institutionnel : la dramaturgie franco-ontarienne après 1990. Dans L. Hotte (dir.), *La littérature franco-ontarienne: voies nouvelles, nouvelles voix* (p. 51-73). Ottawa: Le Nordir.
- BEDDOWS, J. (2003). *L'institution théâtrale franco-ontarienne (1971-1991): entre mission communautaire et ambition professionnelle*. Thèse de doctorat. Toronto: Université de Toronto. Consulté en ligne [www.collectionscanada.gc.ca/thesescanada] le 9 juin 2011.
- BEDDOWS, J. et MERCIER, A. (2007). *Les 35 premières années de Théâtre Action. Pour mettre au monde un théâtre franco-ontarien*. Ottawa: Théâtre Action.

- BELISLE, I. (2004). Défis et grandeur du théâtre pour ados. *Entr'Acte. Revue de réflexion sur le théâtre franco-ontarien*, 1, 5-9.
- BERTIN, R. (2008). Institutions montréalaises: ado, tu m'intéresses! *Cahiers de théâtre Jeu*, 128, 113-118.
- BOLTON, G. (1979). *Towards a Theory of Drama in Education*. London: Longman.
- BOURDAGES, É. (2008). Les zurbains: coaching extrême. Entretien avec Geneviève Billette. *Cahiers de théâtre Jeu*, 128, 89-93.
- BURELLE DEMONSAND, C. (2003). L'éducation artistique en Ontario français. *Liaison*, 120, 6-8.
- COURTNEY, R. (1988a). Islands of Remorse. American Education in the Contemporary World [1986]. Dans R. Courtney, D. Booth et A. Martin-Smith (dir.), *Re-cognizing Richard Courtney. Selected Writings on Drama and Education* (p. 7-26). Markham, Ontario: Pembroke Publishers.
- COURTNEY, R. (1988b). Making up one's mind. Aesthetic questions about children and theatre [1978]. Dans R. Courtney, D. Booth et A. Martin-Smith (dir.), *Re-cognizing Richard Courtney. Selected Writings on Drama and Education* (p. 110-123). Markham, Ontario: Pembroke Publishers.
- COURTNEY, R. (1995). *Drama and Feeling: An Aesthetic Theory*. Montréal: McGill-Queen's University Press.
- CRESWELL, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, Californie: Sage Publications.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1999). Implications of a Systems Perspective for the study of Creativity, dans *Handbook of Creativity*, R. J. Sternberg (dir.), (p. 313-335). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (2006). *La créativité. Psychologie de la découverte et de l'invention*. Traduction de C.-C. Farny. Paris: Robert Laffont.
- DALLAIRE, H. (2007). Jouer au théâtre, un avenir ou un passe-temps? *Entr'Acte. Revue de réflexion sur le théâtre franco-ontarien*, 4, 4-11.
- DEWEY, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Perigee.
- DEWEY, J. (1968). *Expérience et éducation*. Présentation et traduction de M.-A. Carroi. Paris: Armand Colin.
- EISNER, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven et Londres: Yale University Press.
- FARMER, D. et POIRIER, J. (1999). La société et les réalités francophones en Ontario. Dans J.-Y. Thériault (dir.), *Francophonies minoritaires au Canada. L'état des lieux* (p. 264-281). Moncton, Nouveau-Brunswick: Les Éditions d'Acadie.

- FILEWOD, A. et CROWDER, E. (2001). Youth. Theatre. Politics. *Canadian Theatre Review*, printemps, 106, 5-47.
- FORTIN, S. et HOUSSA, É. (2012). L'ethnographie postmoderne: une fiction en quatre actes. *Recherches qualitatives*, 31(2), 52-78.
- GAL, J.-C. (2006). *Un théâtre et des adolescents*. Clermont-Ferrand, France: Les Presses universitaires Blaise Pascal.
- GALLAGHER, K. (2007). *The Theatre of Urban, Youth and Schooling in Dangerous Times*. Toronto: University of Toronto Press.
- GALLAGHER, K. et BOOTH, D. (dir.) (2003). *How Theatre Educates. Convergences and Counterpoints with Artists, Scholars, and Advocates*. Toronto: University of Toronto Press.
- GIUST-DESPRAIRIES, F. (2003). Représentation et imaginaire. Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez et A. Lévy (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie. Références et positions* (p. 231-250). Ramonville-Saint-Agne, France: Éditions Erès.
- GOHIER, C. (2002). La polyphonie des registres culturels, une question de rapport à la culture. L'enseignant comme passeur, médiateur, lieu. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 215-236.
- GREENE, M. (1978). *Landscapes of Learning*. New York: Teachers College Press.
- GREENE, M. (1984). The art of being present. Educating for aesthetic encounters. *Journal of Education*, 166(2), 123-135.
- HAENTJENS, M. et CHAGNON-LAMPRON, G. (2004). *Recherche-action sur le lien langue-culture-éducation en milieu minoritaire*. Ottawa: Fédération culturelle canadienne-française.
- HELLER, M. et LABRIE, N. (2004). Langue, pouvoir et identité: une étude de cas, une approche théorique, une méthodologie. Dans M. Heller et N. Labrie (dir.), *Discours et identités. La francité canadienne entre modernité et mondialisation* (p. 9-39). Cortil-Wodon, Belgique: Éditions Modulaires Européennes.
- LANSMAN, É. (2008). Un théâtre à part... entière. *Cahiers de théâtre Jeu*, 128, 94-99.
- LAZARUS, J. (2001). Ice: beyond belief. *Canadian Theatre Review*, 106, 24-28.
- LEROUX, L. P. (2008). Commettre des manifestes. *L'Oiseau-tigre. Les Cahiers du Théâtre français*, 8(1), 71-80.
- MACLEOD, J. (2002). *The Shape of a Girl*. Vancouver: Talonbooks.
- MARTIN-SMITH, A. (1993). *Drama as Transformation. A Conceptual Change in the Teaching of Drama in Education*. Thèse de doctorat. Toronto: University of Toronto. Consulté en ligne [www.collectionscanada.gc.ca] le 30 décembre 2011.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (1999). *Le curriculum de l'Ontario, 9^e et 10^e année. Éducation artistique*. Toronto: Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2000). *Le curriculum de l'Ontario, 11^e et 12^e année. Éducation artistique*. Toronto: Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- NADEAU, A. (2006). *Les quinze ans du Théâtre Le Clou. Portrait d'une compagnie de théâtre de création pour adolescents, dans le contexte du théâtre pour l'enfance et la jeunesse au Québec de 1989 à 2004. Mémoire de maîtrise*. Université du Québec à Montréal. Consulté en ligne [<http://www.archipel.uqam.ca/1853/>] le 9 juin 2009.
- O'NEILL-KARCH, M. (1992). *Théâtre franco-ontarien: espaces ludiques*. Vanier, Ontario: Éditions l'Interligne.
- OUELLETTE, M. (2006). D'intérêt public. Réflexion sur le public et les compagnies de théâtre. *Entr'Acte. Revue de réflexion sur le théâtre franco-ontarien*, 3, 29-34.
- PAILLÉ, P et MUCCHIELLI, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, 2^e éd., Paris: Armand Colin.
- PARÉ, F. (1994). La dramaturgie franco-ontarienne: la langue et la loi. *Cahiers de théâtre Jeu*, 73, 28-34.
- PERRIER, A. (2005a). L'incroyable épopée de la création théâtrale. *Liaison*, 126, 9-11.
- PERRIER, A. (2005b). Un état des lieux. *Liaison*, 128, 7-11.
- PRENDERGAST, M. M. (2003). *"Imaginative complicity"*. *Audience education in professional theatre*. Thèse de maîtrise. Victoria, Colombie-Britannique: Université de Victoria. Consulté en ligne [www.collectionscanada.gc.ca] le 30 août 2011.
- PRENDERGAST, M. M. (2006). *Audience in Performance. A Poetics and Pedagogy of Spectatorship*. Thèse de doctorat. Victoria, Colombie-Britannique: Université de Victoria. Consulté en ligne [www.collectionscanada.gc.ca] le 9 juin 2011.
- RICHARDSON, L. (2000). Writing: A Method of Inquiry. Dans N. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research*, 2^e éd. (p. 923-948). Newburg Park, CA: Sage.
- ROSE, R. (2003). The significance of theatre: A commencement address. Dans K. Gallagher et D. Booth (dir.), *How Theatre Educates. Convergences and Counterpoints with Artists, Scholars, and Advocates*. Toronto: University of Toronto Press.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (p. 123-150). Sherbrooke, Québec: CRP.
- SÉVIGNY, R. (2003). Expérience. Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez et A. Lévy, *Vocabulaire de psychosociologie. Références et positions*. Ramonville-Saint-Agne, France: Erès.

- SWARTZ, L. (2003). Theatre for young people: Does it matter? Dans K. Gallagher et D. Booth (dir.), *How Theatre Educates. Convergences and Counterpoints with Artists, Scholars, and Advocates* (p. 198-206). Toronto : University of Toronto Press.
- THÉÂTRE ACTION (2003). *La force du théâtre. Rapport synthèse*. Ottawa: Théâtre Action.
- THÉBERGE, M. (2006a). Construction identitaire et éducation théâtrale dans un contexte rural franco-ontarien. *Éducation et francophonie*, XXXIV(1), 133-147.
- THÉBERGE, M. (2006b). Le rôle de responsables de troupes dans des productions théâtrales au secondaire. Dans L. McCammon et D. McLauchlan (dir.), *The Universal Mosaic of Drama and Theatre. The IDEA 2004 Dialogues* (p. 109-117). Stafford, Australie: International Drama in Education Association.
- THÉBERGE, M. (2007a). Construction identitaire et éducation artistique. L'enseignante et l'enseignant comme passeur culturel. Dans Y. Herry et C. Mougeot (dir.), *Recherche en éducation en milieu minoritaire francophone* (p. 24-31). Ottawa: Presses universitaires d'Ottawa.
- THÉBERGE, M. (2007b). On being and becoming a secondary school drama/theatre teacher in a linguistic minority context. *Recherches théâtrales du Canada*, 28(2), 67-78.
- THÉBERGE, M. (2008). *Parcours de formation artistique et trajectoires de professionnels de théâtre dans le contexte de la minorité linguistique francophone canadienne*. Communication présentée le 20 juin 2008 au colloque Le bilinguisme dans un Canada plurilingue. Ottawa: Institut des langues officielles et du bilinguisme, Université d'Ottawa.
- THÉBERGE, M. (2009). L'art suscite l'art. *Entracte. Revue de réflexion sur le théâtre franco-ontarien*, 5, 17-22.
- THIBAULT, L. V. (2010). *Comprendre l'expérience de création des artistes dans le théâtre pour adolescents en Ontario français*. Thèse doctorale non publiée. [En ligne] [www.collectionscanada.gc.ca].
- VACHON, W. (2001). The political spaces of open city. *Canadian Theatre Review*, 106, 21-23.
- VERDECHIA, G. (2003). Seven things about Cahoot Theatre Projects. Dans K. Gallagher et D. Booth (dir.), *How Theatre Educates. Convergences and Counterpoints with Artists, Scholars, and Advocates* (p. 133-143). Toronto: University of Toronto Press.
- VERMEULEN, B. (2008). Réflexions sur ma pratique en théâtre « pour » adolescents. *Cahiers de théâtre Jeu*, 128, 71-73.
- ZAKHARTCHOUK, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris: ESF éditeur.

Des pratiques inspirantes pour intégrer la dimension culturelle à l'école

Caroline RAYMOND

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Nicole TURCOTTE

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada



Patrimoine
canadien Canadian
Heritage



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Comité de rédaction

Sylvie Blain,
Université de Moncton

Lucie DeBlois,
Université Laval

Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières

Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface

Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Anne-Marie Bergeron

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acef

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acef.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Créativité et création en éducation

Rédactrice invitée :

Francine CHAÎNÉ

Liminaire

- 1 **Créativité et création en éducation**
Francine CHAÎNÉ, Université Laval, Québec, Canada
- 6 **La théorisation de la créativité au service de l'éducation en art**
Félix DE LA DURANTAYE, Université de Montréal, Québec, Canada
- 23 **Développement dramaturgique et perspective systémique de la créativité à La Troupe du Jour de Saskatoon**
Mariette THÉBERGE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 41 **Pour relancer et maintenir la créativité pédagogique et artistique des futurs enseignants: la dynamique de la création, un outil pertinent**
Carole MARCEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 54 **Création et créativité dans la construction identitaire d'enseignantes de la danse en milieu scolaire au Québec**
Hélène DUVAL, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 69 **L'observation d'un processus de création théâtrale par des adolescents et les effets sur le savoir artistique: autoethnographie d'une recherche**
Francine CHAÎNÉ, Université Laval, Québec, Canada
- 83 **Indices de transformation sociale par *l'art qui relie*, une pratique artistique avec et dans la communauté**
Joëlle TREMBLAY, Université Laval, Québec, Canada
- 99 **L'expérience de création en théâtre pour adolescents en Ontario français: paroles et gestes**
Laurence Valérie THIBAUT, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 119 **Des pratiques inspirantes pour intégrer la dimension culturelle à l'école**
Caroline RAYMOND, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Nicole TURCOTTE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 139 **Créativité et didactique dans l'enseignement musical**
Isabelle MILI, Université de Genève, Suisse
- 154 **Expérience de résolution de problèmes par une démarche créative dans la formation des enseignants en adaptation scolaire**
Sylvie OUELLET, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 177 **Développer la créativité par la conception d'un objet à réaliser. Mise en place d'un dispositif de *Learning Study* dans la formation des enseignants**
Denis LEUBA, John DIDIER, Nicolas PERRIN, Isabelle PUOZZO et Katja VANINI DE CARLO, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse

Des pratiques inspirantes pour intégrer la dimension culturelle à l'école

Caroline RAYMOND

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Nicole TURCOTTE

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Dans la perspective d'exploiter la créativité dans différents contextes scolaires et dans l'apprentissage des disciplines, cet article a pour but de susciter la réflexion à l'égard de pratiques inspirantes en matière d'intégration de la dimension culturelle à l'école québécoise, tout en prenant appui sur les faits marquants qui ont permis au système éducatif québécois d'entrer dans la modernité depuis la parution du rapport Parent au début des années 1960.

Il est proposé d'explicitier les rouages du processus d'élaboration du matériel conçu à l'intention des enseignants dans le cadre du Mois de la culture à l'école. Ce matériel vise à soutenir concrètement la mise en œuvre de pratiques représentatives d'une approche culturelle à l'enseignement que certains chercheurs en éducation ont contribué à définir et à documenter (Chené et Saint-Jacques, 2005; Falardeau et Simard, 2007). Illustrées sous forme de pistes d'activités et de vidéos accessibles dans Internet, ces pratiques constituent des exemples pouvant être réinvestis dans la formation initiale à l'enseignement. Elles contribuent aussi au développement des compétences professionnelles de l'enseignement (MEQ, 2001b), particulièrement celle qui relève de l'*agir* du passeur culturel. L'exploitation de ce matériel est une

avenue créative pour apprivoiser les disciplines scolaires et leur apport culturel dans la formation des jeunes.

ABSTRACT

Inspiring practices for adding a cultural dimension to the classroom

Caroline RAYMOND

University of Québec in Montréal, Québec, Canada

Nicole TURCOTTE

University of Québec in Montréal, Québec, Canada

From the perspective of harnessing creativity in a variety of school contexts and learning disciplines, the aim of this article is to stimulate thought on inspiring practices for integrating the cultural dimension into Québec schools, supported by significant events that moved the Québec education system into the modern world, starting with the Parent Report in the early 1960s.

We suggest explaining the process of developing material for teachers as part of *School Culture Month*. This material attempts to support the development of practices that represent a cultural approach to teaching, which certain educational researchers have helped define and document (Chéné and St-Jacques, 2005; Falardeau and Simard, 2007). Illustrated with suggestions for activities and videos accessible on the Internet, these practices are examples that could be reinvested in initial teacher training. They also contribute to the development of professional teaching skills (MEQ, 2001b), particularly those related to *Acting as a cultural mediator*. The use of this material is a creative avenue for becoming familiar with academic disciplines and their cultural contribution to education.

RESUMEN

Prácticas inspirantes para integrar la dimensión cultural en la escuela

Caroline RAYMOND

Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

Nicole TURCOTTE

Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

Con el fin de explotar la creatividad en diferentes contextos escolares y durante el aprendizaje de la materias, este artículo trata de suscitar la reflexión sobre las prácticas inspirantes para la integración de la dimensión cultural en la escuela quebequense, basándose sobre los hechos sobresalientes que permitieron el ingreso a la modernidad del sistema educativo quebequense a partir de aparición del Informe

Parent a principios de los años 1960. Se propone explicitar los engranajes del proceso de elaboración de materiales realizados especialmente para los maestros en el cuadro del *Mes de la cultura en la escuela*. Dicho material busca apoyar concretamente el desarrollo de prácticas representativas de un enfoque cultural de la enseñanza que varios investigadores de la educación contribuyeron a definir y a documentar (Chéné et St-Jacques, 2005; Falardeau et Simard, 2007). Dichos ejercicios, ilustrados con actividades y videos accesibles por Internet, constituyen ejemplos que pueden ser empleadas en la formación inicial al magisterio. Contribuyen asimismo al desarrollo de competencias profesionales de los docentes (MEQ, 2001b), en particular de la que atañe al actuar del animador cultural. La explotación de dicho material es una vía creativa para dominar las disciplinas escolares y su contribución cultural en la formación de los jóvenes.

Introduction

Éclairé par la thématique de la créativité et de la création en éducation, cet article vise à témoigner d'une expérience hautement créative de conception de matériel pour soutenir les enseignants québécois dans l'organisation de l'événement annuel du Mois de la culture à l'école. Pendant près de dix ans, les auteures de l'article ont partagé cette expérience en tant que chargées de projets associées au Protocole d'entente Culture-Éducation. Ce protocole résulte d'une concertation effective entre le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et celui de la Culture et des Communications. Son principal objectif est d'«intégrer la dimension culturelle à la mission éducative pour donner aux élèves la chance d'élargir leurs horizons et de s'ouvrir au monde» (Gouvernement du Québec, 2009).

À divers degrés, nos intérêts de recherche en didactique convergent vers la question de l'intégration de la dimension culturelle à l'école, plus particulièrement en ce qui a trait aux moyens auxquels les enseignants ont recours pour faire vivre la culture. Ce témoignage s'appuie donc sur une posture pragmatique qui permet de croiser nos regards de professeures au Département de danse de l'Université du Québec à Montréal sur les possibilités d'exploiter davantage la créativité en éducation. Nous proposons d'expliciter les rouages du processus d'élaboration du matériel du Mois de la culture à l'école en nous focalisant sur la charge culturelle des disciplines qui composent les programmes de formation de l'école québécoise au préscolaire et au primaire, de même qu'au secondaire (Gouvernement du Québec, 2001a, 2003b, 2007).

Plus précisément, ce matériel vise à soutenir concrètement la mise en œuvre de pratiques représentatives d'une approche culturelle à l'enseignement que certains chercheurs en éducation ont contribué à définir et à documenter (Chéné et Saint-Jacques, 2005; Falardeau et Simard, 2007). Illustrées sous forme de pistes d'activités

et de vidéos accessibles dans Internet, ces pratiques constituent des exemples pouvant être réinvestis dans la formation initiale à l'enseignement, toutes disciplines scolaires confondues. Elles contribuent ainsi au développement des compétences professionnelles de l'enseignement (MEQ, 2001b), particulièrement celle qui relève de l'agir du passeur culturel¹. Dans cette perspective, l'article s'inscrit dans la logique de la quatrième question soulevée dans le présent numéro thématique: *Comment utiliser la créativité dans différents contextes scolaires et plus précisément dans l'apprentissage des disciplines scolaires?*

Puisque cet article a pour but de susciter la réflexion à l'égard de pratiques inspirantes en matière d'intégration de la dimension culturelle à l'école, nous examinons d'abord le contexte politique d'où émerge cette préoccupation, reconnaissant, dans une perspective historique (Lenoir, 2005; Martineau et Gauthier, 2002), l'héritage des orientations du rapport Parent (1963-1965) dans la conception de l'enseignement et des pratiques actuelles. Nous présentons ensuite l'évolution de cette préoccupation à travers les trois versions du Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) en vigueur, de l'éducation préscolaire et enseignement primaire aux deux cycles de l'enseignement secondaire. Cette présentation permet également de soulever le caractère complémentaire du document de référence *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* (Gouvernement du Québec, 2003b) par rapport aux orientations du Programme de formation. L'article culmine sur le processus d'élaboration du matériel de soutien conçu pour le Mois de la culture à l'école, un événement qui encourage les acteurs de l'école à enrichir leur rapport culturel avec les disciplines scolaires. Enfin, nous précisons en quoi ce processus est hautement créatif et dans quelles mesures ce matériel peut être avantageusement exploité en classe, voire en contexte de formation initiale à l'enseignement.

Le contexte politique d'où émerge la préoccupation d'intégrer la dimension culturelle à l'école québécoise

D'entrée de jeu, on ne peut présenter le processus d'élaboration du matériel du Mois de la culture à l'école sans rappeler les politiques et les rapports marquants qui ont mis l'accent sur la nécessité d'une plus grande présence de la culture dans la sphère de l'éducation, conduisant ainsi à la recommandation du rehaussement culturel des programmes d'études en vigueur (Gouvernement du Québec, 1997b). Cette recommandation a influencé les travaux du chantier de la deuxième réforme majeure de l'éducation que le Québec a entreprise au tournant des années 2000.

Dans l'histoire du système éducatif québécois, cette dernière réforme se fait l'héritière d'une première réforme majeure qui découle de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec et à laquelle est associé le rapport Parent (1963-1965). Dans une perspective sociohistorique, Lenoir (2005) rappelle que le premier volume de ce document phare « traite des structures du système

1. L'énoncé de cette première compétence professionnelle se formule ainsi: « Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions » (Gouvernement du Québec, 2001b).

scolaire et propose, parmi les recommandations visant la rationalisation et la modernisation de ce système, la création du ministère de l'Éducation, ce qui devint une réalité en 1964» (p. 643-644). Comme contrepoids idéologique d'un système éducatif auparavant fondé sur les humanités classiques et régi par l'Église catholique, le second volume du rapport Parent, précise Lenoir (2005), «légitime tout d'abord la réforme de l'enseignement en mettant en évidence l'existence d'un pluralisme culturel, la nécessité d'une centration sur l'élève et d'une ouverture sur le monde, d'une démocratisation de l'éducation scolaire, d'une pédagogie active et communautaire, surtout moins livresque et fondée sur l'observation, mais aussi prônant un humanisme contemporain» (644-645).

Dans la foulée de cette première réforme majeure de l'enseignement, fondée sur l'idéologie humaniste nord-américaine, la politique culturelle adoptée en 1992 par le gouvernement du Québec constitue un autre fait marquant en matière d'histoire éducative et culturelle de la province, ce que certains appellent le *tournant culturel* des institutions (Chartré, 2011; Kerlan, 2005; Côté et Simard, 2009). Dans ce document politique, intitulé *Notre culture, notre avenir*, le gouvernement s'engage, notamment, «[...] à relancer l'éducation artistique et culturelle en milieu scolaire et assurer la sensibilisation des jeunes aux arts, à la littérature et à l'histoire» (p. 101). Cette volonté se traduit par la création d'actions de partenariat entre les deux ministères dont l'objectif est le rehaussement de la formation culturelle des élèves.

L'orientation culturelle de la dernière réforme des programmes, définie dans le rapport Corbo en 1994, s'inscrit dans la foulée de ce texte fondateur qu'est la politique culturelle du Québec. La volonté de donner une place centrale à la question culturelle dans l'éducation se concrétise, par la suite, dans les deux documents commandés par la ministre de l'Éducation de l'époque, Pauline Marois, le premier étant le rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, intitulé *Réaffirmer l'école* (Gouvernement du Québec, 1997b), aussi appelé rapport Inchauspé. Le second est l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme* (Gouvernement du Québec, 1997c), dans lequel est reprise la recommandation du rehaussement du niveau culturel des programmes d'études.

C'est spécifiquement de ces deux rapports ministériels, combinés aux orientations partagées par les deux ministères dans le Protocole d'entente Culture-Éducation (MEQ et MCC), que découle le document de référence sur l'intégration de la dimension culturelle à l'école (MEQ, 2003a). Complémentaire au programme de formation actuellement en vigueur, ce document propose, entre autres, des balises pour favoriser une approche culturelle de l'enseignement. Dans l'analyse que Chené et Saint-Jacques (2005) font du rehaussement culturel des programmes d'études, l'approche culturelle de l'enseignement « suppose l'élargissement des matières [...], l'ouverture à différents champs d'un même domaine [...] et le contact avec les productions, les modes de vie ou les institutions » (p. 79). Depuis l'implantation graduelle des programmes de formation, allant du primaire en 2001 au deuxième cycle du secondaire en 2007, cette approche est encouragée auprès des enseignants, toutes disciplines confondues. Depuis 2001, ces mêmes enseignants y sont aussi sensibilisés au cours de leur formation initiale, puisque cette approche culturelle figure

comme l'une des orientations fondamentales de la formation professionnelle à l'enseignement (MEQ, 2001b).

Par ailleurs, l'approche culturelle de l'enseignement est facilitée par le Protocole d'entente Culture-Éducation liant le ministère de la Culture et des Communications et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Dans la déclaration *Pour les jeunes, l'école et la culture* – qui a permis de renouveler cette entente en 2000 –, les ministères s'engagent conjointement à « soutenir le rehaussement culturel des apprentissages des jeunes dans la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise ». Ainsi, par « des interventions concertées, adaptées et novatrices en matière d'éducation et de culture [...], les jeunes auront la chance d'élargir leur horizon et de s'ouvrir au monde » (p. 4). Le contact avec des créateurs, leurs œuvres et leurs réalisations, issus des champs artistique, historique, scientifique et technologique, apparaît comme une voie privilégiée pour introduire la dimension culturelle, faisant ainsi écho au Programme de formation (MEQ, 2001a) qui suggère des apprentissages « culturellement ancrés ». Pour y parvenir, l'école doit « [...] offrir aux élèves de nombreuses occasions de découvrir et d'apprécier ses manifestations [de la culture] dans les diverses sphères de l'activité humaine au-delà des apprentissages précisés dans les programmes disciplinaires » (MEQ, 2001a, p. 4).

Dans le prolongement des discours politiques portant sur la complémentarité de l'éducation et de la culture, les deux ministères ont déployé avec le temps plusieurs mesures de soutien s'adressant au personnel enseignant. Parmi ces mesures, on compte le programme *La culture à l'école* qui vise à soutenir financièrement des projets mis en œuvre des enseignants en collaboration avec des ressources culturelles locales ou régionales (par exemple les artistes et les écrivains à l'école et des lieux de diffusion culturelle), de même que l'événement annuel du Mois de la culture à l'école, qui « constitue un moment privilégié pour tenir des activités originales qui stimulent l'intérêt des jeunes pour des projets culturels réalisés dans l'une ou l'autre des disciplines enseignées à l'école » (Gouvernement du Québec, 2009). Cet événement s'est progressivement transformé depuis sa première formule qui remonte à l'adoption de la politique culturelle du Québec en 1992 et qui s'intitulait alors la *Semaine québécoise des arts à l'école*. Depuis 2009, cette semaine s'est étalée sur tout le mois de février, en plus de s'élargir à l'ensemble des domaines d'apprentissage du Programme de formation de l'école québécoise. L'évolution récente du Mois de la culture à l'école tend à rassembler les équipes-écoles autour de projets culturels fédérateurs, considérant qu'il revient à tous les enseignants de mettre l'accent sur la richesse des savoirs prescrits dans l'ensemble des programmes d'études, au-delà de ceux appartenant au domaine des arts et de la langue française.

L'évolution de la dimension culturelle à travers l'actuel Programme de formation de l'école québécoise

Puisque le Mois de la culture à l'école et le matériel pédagogique qui s'y greffe prennent appui à la fois sur le Programme de formation de l'école québécoise et sur le document *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* (MEQ, 2003), il est pertinent de procéder à une analyse du sens donné à la culture dans l'actuel programme

de formation. Nous cherchons de la sorte à examiner dans quelle mesure le discours officiel fait ressortir la contribution de la dimension culturelle au développement de la créativité chez l'enseignant comme chez l'élève. La créativité est un des principaux moteurs du renouvellement et de la vitalité d'une culture, tout comme son expression. Comme l'a déjà mentionné en 2004 Simon Brault, alors vice-président du Conseil des arts du Canada et président de Culture Montréal, dans une allocution présentée lors de la conférence fédérale-provinciale des ministres de la culture, « [...] la créativité peut être incubée, soutenue, stimulée ou attisée par une interaction soutenue avec les arts et le patrimoine culturel qui sont des purs produits de la créativité humaine ».

De prime abord, l'examen attentif des trois versions du Programme de formation de l'école québécoise – de l'éducation préscolaire et enseignement primaire (2001) aux deux cycles de l'enseignement secondaire (2003 et 2007) – permet d'observer une évolution des orientations et des indications relatives à la dimension culturelle dans l'apprentissage et l'enseignement. Bien que six ans séparent la première version du Programme de la dernière, cette préoccupation se manifeste à travers des aspects culturels qui reviennent d'une version à l'autre. Il faut souligner ici que les trois versions du PFÉQ possèdent la même structure globale, qui comprend dans l'ordre les éléments constitutifs suivants: la mission de l'école, les visées de formation, les domaines généraux de formation, comme « problématiques contemporaines auxquelles les jeunes doivent faire face [...] » (Gouvernement du Québec, 2007, p. 28), les compétences transversales, les domaines d'apprentissage² et tous les programmes disciplinaires qui s'y rattachent.

Dans les textes de présentation des trois versions du Programme de formation de l'école québécoise, on trouve une brève définition de la notion de culture en relation étroite avec les visées de formation³. D'un programme à l'autre, on voit cette définition se moduler en fonction de l'ordre d'enseignement qui oriente les balises de formation. Si cette définition se module au fil de l'évolution du Programme de formation, elle est aussi polysémique, comme le soulignent Côté et Simard (2009) dans leur analyse du *tournant culturel* de l'éducation à travers les discours officiels québécois, dont ceux qui sont contenus dans le PFÉQ :

Dans le compromis, les différentes conceptions de la culture et de l'éducation conservent donc leur spécificité, ce qui conduit à penser la culture non seulement en tant que lieu de tensions et de débats parce qu'elle est polysémique, mais également en tant que compromis entre différentes conceptions effectué dans une visée de bien commun (p. 360).

-
2. Les cinq domaines d'apprentissage du Programme de formation sont: 1) les langues, 2) la mathématique, la science et la technologie, 3) l'univers social, 4) les arts, 5) le développement personnel. S'ajoute le développement professionnel, comme domaine exclusif au deuxième cycle du secondaire, notamment si l'élève emprunte un parcours de formation qui peut mener à l'emploi.
 3. La première visée de formation est la *Construction d'une vision du monde* (unique à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire), à laquelle s'ajoutent à l'enseignement secondaire, premier et deuxième cycles, les visées suivantes: la *Structuration de l'identité* et le *Développement du pouvoir d'action* (Gouvernement du Québec, 2001a, 2003b, 2007).

Auparavant, Chené et Saint-Jacques (2005) avaient déjà fait état de cette pluralité des définitions pour décrire la culture à l'école et dans la formation des enseignants. À cet égard, elles faisaient remarquer ce qui suit :

L'accentuation progressive de la culture dans son sens anthropologique et sociologique observée dans le discours officiel nous paraît être l'indice d'une mutation plus profonde du rapport à la culture dans notre société. Il en est de même pour le déplacement des contenus disciplinaires et des habiletés, traditionnellement associés à la culture générale, vers des catégories des savoirs essentiels et des compétences des programmes (p. 101).

À cette tentative de définir le sens conféré à la culture dans chaque version du Programme de formation, se joint une description du rôle que l'école doit jouer en matière d'éducation culturelle. Alors que dans le Programme du primaire on précise l'apport culturel des programmes disciplinaires dans la formation générale de l'enfant, dans le Programme du premier cycle du secondaire les indications s'enrichissent de l'importance d'enseigner dans une perspective culturelle, dont il a été question dans le contexte politique d'où émerge la préoccupation d'intégrer la dimension culturelle à l'école (Chené et Saint-Jacques, 2005). Ce constat laisse apparaître une préoccupation grandissante de fournir aux enseignants plus d'indications pédagogiques dans le programme du premier cycle du secondaire que ne le proposait la première version du programme au primaire.

L'examen de l'évolution des aspects culturels permet également de soulever le caractère complémentaire du document de référence *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* (Gouvernement du Québec, 2003a) par rapport aux orientations du Programme de formation de l'école québécoise. En effet, l'élaboration de ce document s'est faite de façon concomitante à celle du Programme du premier cycle du secondaire (Gouvernement du Québec, 2003b). En s'adressant au personnel enseignant, le document vise à préciser comment le rehaussement culturel se traduit de façon concrète en milieu scolaire à travers « trois axes d'intégration de la dimension culturelle : l'apprentissage et l'enseignement, le *Programme de formation* et la collaboration des partenaires culturels de l'école » (Gouvernement du Québec, 2003a, p. 1).

À ces aspects culturels contenus dans les textes de présentation des versions du PFÉQ s'ajoute une définition générique des repères culturels qui doivent être exploités dans tous les programmes disciplinaires⁴ de chaque ordre d'enseignement. Contrairement aux aspects culturels précédents, la définition des repères culturels est conservée telle quelle d'une version de programme à l'autre. S'appuyant sur les fondements de la sociologie de l'éducation (Bruner, 1996; Charlot, 1997; Dumont, 1987; Forquin, 1987), le document de référence *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* (2003a) propose une définition plus explicite pour le personnel

4. On compte quatorze programmes disciplinaires à l'enseignement primaire, dix-neuf au premier cycle du secondaire et près de trente au second cycle, offrant trois parcours de formation (générale, générale appliquée et axée sur l'emploi) aux élèves en voie de terminer leur formation secondaire étalée sur cinq ans.

enseignant à la recherche de moyens pragmatiques pour enseigner dans une perspective culturelle.

Le tableau qui suit permet au lecteur d'observer de plus près l'évolution des aspects culturels à travers les discours tenus dans les trois versions du Programme de formation de l'école québécoise, et auxquels le document sur *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* contribue à apporter des précisions fondamentales et pédagogiques.

Tableau 1. L'évolution des aspects culturels dans les trois versions du Programme de formation de l'école québécoise

Aspects culturels	Précolaire et primaire (2001a)	Premier cycle du secondaire (2003b)	Deuxième cycle du secondaire (2007)
Positionnement dans les textes de présentation des PFÉQ	Sous la rubrique <i>Des apprentissages actuels et culturellement ancrés</i>	Sous la rubrique <i>Langue et culture : dimensions intrinsèques des visées de formation</i>	Non plus sous la forme d'une rubrique distincte, mais intégrée aux trois visées de formation
Définition de la culture	«[...] la culture, entendue comme <i>le fruit de l'activité de l'intelligence humaine</i> [nous soulignons], non seulement d'hier mais d'aujourd'hui » (p. 4).	« <i>La culture, instrument d'appréhension de soi et du monde</i> La culture, entendue comme <i>l'ouverture au patrimoine collectif</i> [nous soulignons], constitue un appui essentiel à l'élaboration d'une vision du monde, à la structuration de l'identité et au développement du pouvoir d'action » (p. 7).	« La culture, vue comme <i>une ouverture et un rapport dynamique au patrimoine collectif</i> [nous soulignons], constitue une autre assise à l'élaboration de cette vision intégrative [de la langue et de la culture] » (p. 8).
Rôle de l'école en matière de culture	«[...] offrir aux élèves de nombreuses occasions de découvrir et d'apprécier ses manifestations au-delà des apprentissages précisés dans les programmes disciplinaires » (p. 4).	« L'école doit <i>d'abord considérer la culture générale</i> [nous soulignons], celle qui permet à chaque élève de se situer dans l'univers à partir de représentations, de valeurs, de symboles qui sont issus de son milieu immédiat et qui sont à la source de son identité personnelle et sociale. Mais l'école a aussi un rôle majeur à jouer pour faire accéder tous les élèves à une culture élargie » (p. 7).	« L'école doit <i>d'abord considérer la culture immédiate</i> [nous soulignons], celle qui permet à chaque élève de se situer dans l'univers à partir de représentations, de valeurs, de symboles qui sont issus de son milieu et qui sont à la source de son identité personnelle et sociale. Mais elle a aussi la fonction de faire accéder tous les élèves à une culture élargie construite au fil du temps » (p. 8).
Apport culturel des programmes disciplinaires et Approche culturelle de l'enseignement (mention exclusive dans les programmes de formation du secondaire)	« [...], chaque discipline est porteuse de culture tant par son histoire que par les questionnements particuliers qu'elle suscite. Aussi importe-t-il que l'élève comprenne l'origine des disciplines enseignées, les problématiques qu'elles abordent, les types de questions auxquelles elles s'efforcent de répondre [...] » (p. 4).	« [...], enseigner dans une perspective culturelle consiste, notamment, à exploiter des repères culturels pour amener l'élève à comprendre le monde et lui faire découvrir chaque discipline porteuse de sens, tant par son histoire que par les questionnements particuliers qu'elle suscite » (p. 7).	« [L'approche culturelle de l'enseignement] consiste, notamment, à exploiter des repères culturels pour amener l'élève à comprendre le monde et lui faire découvrir chaque discipline porteuse de sens, tant par son histoire que par les questionnements particuliers qu'elle suscite » (p. 8).

<p>La langue française comme patrimoine culturel</p>	<p>Précolaire et primaire (2001) «Outil de communication essentiel à toute activité humaine, la langue est un élément important du patrimoine culturel et un moyen d'expression privilégié, dont la maîtrise favorise le développement personnel et l'intégration dans la société. Elle est une clé qui ouvre aux savoirs des autres disciplines et doit [...] occuper une place centrale dans la formation de l'élève [...]» (p. 4).</p>	<p>Premier cycle du secondaire (2003) «<i>La langue, outil de pensée et de liberté</i> La langue d'enseignement, quant à elle, contribue à la définition de l'identité à la fois personnelle et collective. Facteur important de cohésion sociale, elle véhicule l'expression des manières d'être, des représentations du réel, des façons de penser et de sentir que partage une communauté d'individus. Ainsi, au Québec, on peut trouver divers points d'ancrage de la construction de l'identité personnelle et sociale dans la culture francophone, notamment sa littérature, sa chanson, sa poésie, son théâtre et son cinéma» (p. 7).</p>	<p>Deuxième cycle du secondaire (2007) « Au Québec, on peut trouver divers points d'ancrage de cette construction identitaire dans la culture francophone, notamment dans ses médias, sa littérature, ses chansons, sa poésie, son théâtre et son cinéma. Par ailleurs, c'est principalement par le moyen de la langue que l'individu s'insère dans un groupe social et qu'il en intègre les normes, les valeurs et les savoirs. Facteur important de cohésion sociale, la langue véhicule l'expression des manières d'être, des représentations du réel et des façons de penser et de sentir qui sont issues de la culture d'appartenance, mais aussi plus largement de l'héritage culturel de l'humanité » (p. 8).</p>
<p>Positionnement des repères culturels dans les programmes disciplinaires</p>	<p>Rubrique explicite dans les programmes de langue, particulièrement celui de français, langue d'enseignement. Elle est implicite dans les programmes des autres domaines d'apprentissage.</p>	<p>Rubrique explicite dans tous les programmes d'études des cinq domaines d'apprentissage.</p>	<p>Rubrique explicite dans tous les programmes d'études des cinq domaines d'apprentissage. On y mentionne que l'exploitation des repères culturels identifiés dans les programmes est obligatoire.</p>
<p>Définition des repères culturels dans les trois versions du PFÉQ</p>	<p>« Ils correspondent à des ressources de l'environnement social et culturel pouvant contribuer au développement de la compétence » (p. 7, 16 ou 30 selon l'ordre d'enseignement).</p>		
<p>Définition des repères culturels dans le document de référence <i>L'intégration de la dimension culturelle à l'école</i> (2003a) en complément au Programme de formation de l'école québécoise</p>	<p>« Les repères culturels sont des objets d'apprentissage signifiants sur le plan culturel, dont l'exploitation en classe permet à l'élève d'enrichir son rapport à lui-même, aux autres ou au monde. Ils peuvent prendre diverses formes : un événement, un produit médiatique ou un objet de la vie courante, à condition que ces éléments permettent de porter un regard sur des phénomènes sociaux ou des tendances sociales significatives. Ils peuvent aussi être un objet patrimonial, une référence territoriale, une réalisation artistique, une découverte scientifique, des modes de pensée, des valeurs qui conditionnent les comportements, une personnalité, etc., pourvu que ces formes revêtent une signification particulière sur le plan culturel » (p. 9).</p>		

Au terme de cet examen, on constate que les discours en matière d'intégration de la dimension culturelle ne mettent pas, d'emblée, en avant la créativité et la place de la subjectivité dans la formation des jeunes. À la lumière de la première version du Programme de formation de l'école québécoise, enseignement primaire, publiée en 2001, Simard et Vaillancourt (2002) faisaient déjà remarquer que les programmes d'art au Québec, dorénavant structurés en compétences, tendent à tourner le dos à

la logique subjective des précédents programmes des années 1980 qui, eux, étaient structurés par objectifs et résolument sous l'influence d'un nouvel humanisme⁵.

Cependant, il faut reconnaître que le développement de la créativité dans les versions du Programme de formation en vigueur n'est pas ignoré. Il prend la forme d'une compétence transversale prescrite en dehors du corpus de savoirs scolaires et culturels que les disciplines se chargent normalement de développer à l'école. Il revient donc à tous les enseignants de concevoir des situations d'apprentissage dans lesquelles les élèves devront *mettre en œuvre leur pensée créatrice*⁶. Certains contextes disciplinaires se prêtent plus naturellement à l'exercice de la créativité, voire à l'activité de création elle-même, comme dans la pratique des arts (par exemple créer des images personnelles ou médiatiques) ainsi que dans certains usages de la langue française (par exemple écrire des textes variés). Il demeure que l'activation de la créativité dans d'autres domaines d'apprentissage constitue encore aujourd'hui un réel défi de formation.

Comme contrepoint à la logique actuelle de formation fondée sur le développement de compétences transversales et disciplinaires (sous l'influence de la psychologie cognitive dans la conception du PFÉQ) ainsi que sur les interactions sociales pour apprendre (aussi sous l'influence marquante du socioconstructivisme), plusieurs aspects du document *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* permettent de relancer l'importance de la créativité et de la création en éducation au Québec. Les mesures du Protocole d'entente Culture-Éducation encouragent aussi cette relance, entre autres grâce au programme La culture à l'école et au matériel conçu pour le Mois de la culture à l'école. C'est pourquoi nous estimons que le processus sous-jacent à l'élaboration de ce matériel mérite d'être présenté à travers le filtre de la créativité pédagogique en tant que condition essentielle d'une approche culturelle à l'enseignement.

Le processus d'élaboration du matériel de soutien du Mois de la culture à l'école

Le Mois de la culture à l'école est un événement annuel qui encourage, année après année, le renouvellement des avenues éducatives pour intégrer, de façon concrète et originale, la dimension culturelle au sein des classes primaires et secondaires. Il engage particulièrement la créativité pédagogique des enseignants, de

-
5. Classé parmi les théories contemporaines de l'éducation les plus influentes du 20^e siècle, le courant humaniste met «l'accent sur la dimension personnelle de l'apprenant: le développement affectif, le besoin de liberté et d'expression de soi (la créativité), la prise en considération des intérêts personnels (la motivation intrinsèque), l'autonomie et la prise en charge de sa vie, incluant évidemment la responsabilisation à l'égard de l'apprentissage scolaire» (Vienneau, 2005, p. 242).
 6. Comme on le mentionne dans le Programme de formation de l'école québécoise, pour le premier cycle du secondaire: «Aussi importe-t-il de proposer aux élèves des situations d'apprentissage qui les incitent à exploiter leurs ressources personnelles, de leur soumettre des problèmes qui comportent plus d'une solution, de privilégier des situations qui stimulent l'imagination et de valoriser la diversité et l'originalité des démarches plutôt que leur uniformité. L'école peut faire en sorte de canaliser le besoin d'affirmation des adolescents en valorisant l'initiative, l'audace et l'inventivité, et en leur permettant de sortir des sentiers battus. Elle doit constituer un milieu souple et ouvert où l'expression des différences trouve sa place» (p. 42).

même que leur ingéniosité didactique⁷ (Schubauer-Leoni et Dolz, 2004) nécessaires à la transmission vivante des savoirs disciplinaires et au développement de moyens qui enrichissent le rapport que les élèves entretiennent avec la culture sous toutes ses formes (artistique, scientifique, historique, technologique, sportive, etc.).

Bien que, depuis 2009, le Mois de la culture à l'école s'étende à l'ensemble des domaines d'apprentissage du Programme de formation de l'école québécoise, le processus d'élaboration du matériel de soutien qui s'y rattache est, pour sa part, méconnu des intervenants du réseau scolaire et des chercheurs en éducation. Par son caractère hautement créatif, il est dévoilé ici au bénéfice de ceux qui s'intéressent à la question de la synergie entre la dimension culturelle à l'école et le développement de la créativité, en tant que faculté intrinsèque de l'intelligence humaine qui rend les « personnes capables de s'adapter aux nouveautés, de stimuler la conception de nouveaux objets, voire de nouveaux environnements ou solutions [...] » (Besançon, 2011).

Présenté sous forme de suggestions d'activités culturelles et de vidéoclips inspirés d'une thématique annuelle (Gouvernement du Québec, 2012), le matériel qui découle de ce processus permet d'illustrer des pratiques inspirantes en matière d'intégration de la dimension culturelle dans divers milieux scolaires. Si ces exemples de pratiques gagnent à être réinvestis dans la formation initiale à l'enseignement, il convient de préciser qu'ils sont le résultat d'une démarche de conception comprenant les grandes étapes suivantes :

- La constitution annuelle d'une équipe de personnes-ressources pour concevoir le matériel de soutien.
- La réalisation d'une tempête d'idées pour dégager les repères culturels diversifiés d'une thématique rassembleuse.
- La rédaction de suggestions d'activités culturelles dans toutes les disciplines scolaires, du préscolaire au secondaire.
- Le prolongement des activités culturelles en productions de vidéos illustrant la richesse des échanges entre enseignants, élèves et ressources expertes à l'école ou dans des lieux de culture.

Parmi ces étapes, nous nous focaliserons sur le processus qui permet d'exploiter de façon créative la thématique rassembleuse.

En février, le Mois de la culture à l'école prend la couleur d'une thématique renouvelée annuellement. Elle sert de prétexte pour mobiliser l'attention des enseignants et des élèves sur la dimension vivante de la culture qui se manifeste dans toutes les disciplines scolaires. Depuis que cet événement s'étend sur un mois complet, quatre thématiques ont été proposées pour mettre en lumière différentes facettes de la culture à l'école :

4. Schubauer-Leoni et Dolz (2004) précisent que l'ingéniosité didactique de l'enseignant dans des pratiques scolaires quotidiennes comporte différentes facettes. Ces pratiques sont conçues « à la fois comme trace d'intelligibilité inventive, d'habiletés diverses face aux imprévus, de débrouillardise dans des circonstances les plus diverses mais aussi comme ruse [...] » (p. 159).

- En 2009: *Dis-moi qui est ton héros.*
- En 2010: *Ici, c'est aussi ailleurs.*
- En 2011: *Osez la métamorphose.*
- En 2012: *Sur la même fréquence.*

Pour que ces thématiques deviennent une source d'inspiration en milieu scolaire, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, en accord avec le ministère de la Culture et des Communications, s'associe avec un porte-parole sensible au rapport que les jeunes entretiennent avec la culture. Porte-parole de l'événement depuis 2009, Bryan Perro, auteur connu au Québec pour la série de livres fantastiques *Amos Daragon*, s'exprimait ainsi :

[...] la culture est la voie royale pour aller vers l'autre. Grâce à la culture, mon quotidien s'est enrichi de mille et une façons. Elle me donne envie d'expérimenter, de connaître, de créer et de me dépasser. Et cette rencontre, je la dois à mes professeurs, à mes animateurs socioculturels et à mes responsables d'activités parascolaires, sans qui l'éveil n'aurait pas été le même.

En amont de cette sensibilisation à la culture à l'école, plusieurs personnes-ressources s'activent pour conférer à l'événement un caractère inédit et stimulant à partir d'une thématique rassembleuse. Plus spécifiquement, une douzaine d'enseignants experts de toutes les disciplines scolaires, accompagnés par de chargés de projets ministériels⁸, conjuguent leurs créativité respectives pour élaborer des activités culturelles⁹ ayant le potentiel d'inspirer le personnel enseignant dans la planification de l'événement à l'échelle de leur classe ou encore mieux de leur école. Ces activités se prolongent ensuite dans la production de vidéos¹⁰ qui illustrent les pratiques des enseignants en interaction avec les élèves en train de construire leur rapport à la culture.

Ces interactions ne se limitent pas à la classe, elles se vivent souvent dans des lieux de culture où enseignants, ressources variées (artistes, écrivains, scientifiques, etc.) et élèves partagent leur rapport à des objets de culture en jeu à travers des disciplines scolaires. En quittant le confort de la classe, de même que leurs habitudes quotidiennes, les enseignants expérimentent de nouvelles façons de partager des connaissances culturelles avec les élèves. À ce chapitre, les propos de la chercheuse québécoise Héloïse Côté (2007) rappellent comment l'expérimentation de tels projets culturels permet de renouveler le regard des enseignants sur leurs pratiques.

[...], les projets culturels amènent les enseignants à réfléchir sur leur pratique, au sens où ils voient interagir quelqu'un d'autre avec leurs élèves, et ce, pour un certain temps. Cela peut soit leur inspirer de nouvelles idées d'activités, soit les amener à se remémorer certaines activités qu'ils avaient cessé de faire, soit leur rappeler quoi ne pas faire avec leurs élèves. Quelle

8. En 2009, les auteures du présent texte assumaient cette responsabilité de production.

9. Un exemple d'une activité culturelle en histoire au primaire est annexé au présent article.

10. Pour apprécier la richesse des productions vidéo réalisées pour l'événement, il faut consulter le site Internet du MELS en saisissant *Mois de la culture* dans le moteur de recherche du site.

que soit l'option retenue, il n'en reste pas moins que leur réflexion sur leur agir pédagogique est stimulée (p. 3).

C'est donc à l'image d'une équipe-école, reconstituée pour l'occasion, que les enseignants experts se prêtent au jeu d'une démarche créatrice qui s'amorce par une tempête d'idées. Cette dernière est le point de départ pour faire émerger différentes perspectives sur les objets de culture contenus dans la thématique du moment et que l'on identifie comme des *repères culturels* dans le Programme de formation de l'école québécoise. Ainsi que l'indique le document de référence complémentaire au PFÉQ (MEQ, 2003a), l'exploitation de repères culturels constitue, rappelons-le, l'un des moyens concrets pour favoriser l'intégration de la dimension culturelle dans l'apprentissage et l'enseignement, notamment parce qu'elle permet aux élèves d'élargir leurs connaissances culturelles et d'ajouter à leur bagage de nouvelles clés de compréhension du monde dans lequel ils vivent.

Pour illustrer plus clairement nos propos, prenons l'exemple de la thématique *Dis-moi qui est ton héros*, suggérée en 2009. Le héros et ses multiples déclinaisons invitent à la fois à l'introspection et à l'extériorisation de ce qui conditionne les rêves, les élans d'admiration, le désir de faire pareil, d'en faire autant, de faire mieux encore que le ou les héros qui inspirent au quotidien. Cette thématique a été explorée telle une proposition ouverte pour encourager enseignants, élèves et ressources culturelles à partager les héros qui les habitent ou les accompagnent lorsque vient le temps de fournir un effort, de relever un défi, d'accomplir un projet ou une tâche exigeant de *s'accrocher* et de déployer ses ressources. Cette thématique, dévoilée à travers toutes les disciplines scolaires, a aussi été abordée comme un antidote à l'abandon, au découragement et à l'indifférence. Tout geste héroïque étant, en soi, une manifestation de l'intelligence humaine, de notre grande capacité à nous adapter en imaginant et en «bricolant» toujours de nouveaux moyens pour mieux vivre, en opposition à notre capacité de détruire, d'empêcher l'évolution et le bien-être des autres. Dans le cadre du Mois de la culture à l'école, le héros fut un prétexte, à la fois éducatif et culturel, pour poser un regard constructif sur l'humanité et ses grandes réalisations.

Avant que la thématique *Dis-moi qui est ton héros* ne prenne la forme d'activités culturelles écrites, l'équipe d'élaboration du matériel a multiplié les temps d'échange de manière à envisager le héros sous tous ses angles pour le dévoiler, le faire parler, l'illustrer, bref, le mettre au service des apprentissages culturels à l'école. Ces angles se déclinent de la manière suivante :

- *Héros près de soi*: ceux du quotidien, de l'enfance, du cercle familial, du voisinage, de l'école, des loisirs, etc.
- *Héros en soi*: les éphémères comme ceux projetés dans l'avenir, les héros sportifs, artistiques, scientifiques, les protecteurs de l'environnement, des plus petits que soi ou encore de ceux qui sont différents de soi, etc.
- *Héros des autres*: ceux des parents, des grands-parents, des meilleurs amis, des enseignants, des idoles, etc.
- *Héros de la culture générale*: ceux de l'histoire, de la mythologie, du cinéma, de la littérature, de la science, de la guerre, de la paix (Prix Nobel), etc.

À travers la thématique du héros, l'élaboration des activités culturelles avait pour but d'inviter les élèves à interroger leurs aspirations, leurs rêves, les modèles de persévérance, de courage, de dépassement, de génie, d'altruisme qui les inspirent ou encore les héros qui sommeillent ou se cachent en eux. Cette thématique a pris appui sur cette idée d'imaginer que chaque élève peut trouver en lui ce qu'il faut pour se réaliser pleinement tout le long de son parcours scolaire, de même qu'à l'âge adulte.

À cette étape du processus d'élaboration du matériel du Mois de la culture à l'école, c'est surtout la pensée divergente de tous les enseignants experts qui est sollicitée. Comme caractéristique de la créativité, « [l]a pensée divergente est un processus mental qui permet de produire de nombreuses idées à partir d'un stimulus unique » (Besançon, 2011, p. 49). La thématique de départ constitue le stimulus en question. Par ailleurs, cette tempête d'idées autour d'une thématique rassembleuse se rapproche de la phase d'émergence de la démarche de création artistique que Gosselin (2001) a contribué à élargir à l'enseignement des arts; celle où les impressions et les idées foisonnent pour imaginer, déjà, comment les objets de savoirs disciplinaires et culturels vont s'articuler dans une situation ou une activité qui sollicite l'intelligence et le bagage expérientiel de l'élève. Cette première phase d'exploration du potentiel culturel de la thématique permet de faire « rebondir » collectivement les sens que chacun y donne à travers une expertise disciplinaire, « puisqu'il faut un minimum de connaissances pour être créatif » (Besançon, 2011, p. 49).

Dans ce contexte d'élaboration du matériel soutien du Mois de la culture à l'école, certaines conditions semblent favorables à la créativité pédagogique, dont le temps nécessaire pour confronter les idées de chacun. En effet, le séquençage serré du temps scolaire ne facilite pas toujours la planification d'activités d'apprentissage ou de projets dont la richesse émane d'un réel échange ou encore d'une confrontation fertile autour d'objets de savoirs culturellement signifiants. Le processus d'élaboration du matériel de soutien du Mois de la culture à l'école le permet, tel un laboratoire de création didactique et culturel. En 2012, il faut cependant reconnaître que les équipes-écoles québécoises doivent encore faire face au défi d'inventer leur propre laboratoire de création à l'image du projet éducatif qui les dynamise et les distingue respectivement.

Conclusion

C'est bien dans la foulée du courant humaniste contemporain, d'abord développé dans le champ de la psychologie¹¹, qu'est apparue l'importance de la créativité dans le domaine de l'éducation. Au Québec, c'est la parution du rapport Parent dans les années soixante qui a cristallisé cette importance (Lenoir, 2005).

11. Le courant humaniste qui a marqué le domaine de l'éducation au Québec, surtout dans les années 1970 et 1980, est étroitement lié à la psychologie humaniste qui a vu le jour aux États-Unis à la fin des années 1950, notamment grâce aux travaux de Carl Rogers (Vienneau, 2005).

Aujourd'hui, le recours à la créativité en éducation ne peut concerner exclusivement la formation des jeunes, mais également tous les acteurs qui interviennent auprès d'eux. L'expérience que nous avons vécue et décrite permet de constater que le processus d'identification de repères culturels issus d'une thématique rassembleuse et leur transposition en pistes d'activités conduisent à l'exercice de la créativité chez les enseignants. C'est pourquoi, en contexte de formation initiale à l'enseignement, il nous semble important que les formateurs universitaires intègrent une plus forte composante d'apprentissage à la créativité dans la formation des futurs enseignants et, en ce sens, toute expérience à teneur culturelle apparaît être une voie privilégiée.

En plus de proposer des exemples de pratiques qui permettent d'actualiser le potentiel créatif de l'enseignant, le matériel de soutien du Mois de la culture à l'école permet de modéliser la pensée de l'enseignant dans une approche culturelle de l'enseignement qui pousse ce dernier à quitter ses habitudes pédagogiques et à modifier son rapport à l'enseignement. Comme le suggèrent les pistes d'activités incluses dans ce matériel, un contact sensible avec les dimensions vivantes de la culture, qu'il s'agisse de personnes, d'œuvres ou de lieux culturels, est une avenue prometteuse dans la mesure où l'occasion sera saisie d'en faire un tremplin à l'exercice de sa propre créativité (sources d'inspiration, nouvelles associations d'idées, réinvestissement de l'expérience culturelle dans la planification de l'enseignement, etc.).

Si les enseignants déjà en fonction doivent redoubler d'efforts et d'imagination pour intégrer la dimension culturelle à leur enseignement, nous estimons que c'est bien dès la formation initiale qu'il est temps de développer cette compétence de base qu'est la créativité, en plus de porter un regard transversal sur les disciplines scolaires. Cela devient possible grâce à une sensibilisation soutenue à une approche culturelle de l'enseignement qui réhabilite cette idée que l'école doit d'abord et avant tout devenir « le lieu de transmission culturelle » (Inchauspé, 2011).

Références bibliographiques

- BESANÇON, M. (2011). Les clés de la créativité. *Cerveau & Psycho*, 46, 48-53.
- BRAULT, S. (2004). *Art, culture et créativité*. Extrait d'un discours présenté lors de la conférence fédérale-provinciale des ministres de la Culture à Halifax le 30 octobre 2004. [En ligne] [<http://www.canadacouncil.ca/nouvelles/discours/nm127457903791383125.htm>].
- BRUNER, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris: Retz.
- CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.

- CHARTRE, D.-C. (2011). *La politique culturelle du gouvernement du Québec de 1992, un événement phare de l'action du gouvernement du Québec en matière culturelle. Communication présentée au colloque 50 ans d'action publique en matière de culture au Québec*, Montréal, HEC, 4 et 5 avril. [En ligne] [<http://www.gestiondesarts.com/index.php?id=2121>].
- CHENÉ, A. et SAINT-JACQUES, D. (2005). La culture à l'école et dans la formation des enseignants. Dans D. Simard et M. Mellouki (dir.), *L'enseignement. Profession intellectuelle* (p. 75-104). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- CÔTÉ, H. (2007). La culture à l'école: quels projets les enseignants et les artistes élaborent-ils? *Vie pédagogique*, 144. [En ligne] [<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/144/index.asp?page=laculture>].
- CÔTÉ, H. et SIMARD, D. (2009). Le tournant culturel du discours officiel québécois sous l'éclairage de la sociologie de la justification. *Canadian Journal of Education*, XXX(1), 1-24.
- DUMONT, F. (1987). *Le sort de la culture*. Montréal: L'Hexagone.
- FALARDEAU, É. et SIMARD, D. (2007). Rapport à la culture et approche culturelle de l'enseignement. *Canadian Journal of Education*, XXXII(2), 344-365.
- FORQUIN, J.-C. (1989). *École et culture. Point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles: DeBoeck-Wesmael.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1963-1965). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Rapport Parent, du nom de son président. Québec: Gouvernement du Québec.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1992). *La politique culturelle du Québec. Notre culture, notre avenir*. Québec: Ministère de la Culture et des Communications.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1994). *Préparer les jeunes au 21^e siècle. Rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire*. Rapport Corbo, du nom de son président. Québec: Ministère de l'Éducation.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1997a). *La culture et l'éducation: deux partenaires indissociables*. Protocole d'entente entre le ministère de la Culture et des Communications (MCC) et le ministère de l'Éducation (MEQ). Québec: MCC et MEQ.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1997b). *Réaffirmer l'école. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Rapport Inchauspé, du nom de son président. Québec: Ministère de l'Éducation.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1997c). *Énoncé de politique éducative. Prendre le virage du succès. L'école, tout un programme*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2000). *Déclaration: Pour les jeunes, l'école et la culture*. Québec: Ministère de la Culture et des Communications et Ministère de l'Éducation.

- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2001b). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2003a). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école. Document de référence à l'intention du personnel enseignant*. Québec : Ministère de l'Éducation. [En ligne] [<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/cultureeducation/medias/99-6487-02.pdf>].
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2003b). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2009). *Protocole d'entente Culture-Éducation*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. [En ligne] [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/cultureeducation/index.asp?page=prt_protocolEntente].
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2012). *Mois de la culture à l'école*. Québec : Ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine. [En ligne] [<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/cultureEducation/moisculture12/>]
- GOSSELIN, P. (2001). *Pour un enseignement des arts éclairé par la démarche de création*. Communication présentée au Congrès 4 Arts (premier congrès interdisciplinaire regroupant les quatre disciplines artistiques enseignées au Québec), Québec, 10-12 novembre.
- INCHAUSPÉ, P. (2011). *Éducation et culture : l'école lieu de transmission culturelle*. Communication présentée à la Journée d'études des programmes de formation à l'enseignement à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), 24 août.
- KERLAN, A. (2005). L'école des savoirs à l'école de la culture. Vers un modèle esthétique de l'éducation scolaire. Dans D. Simard et M. Mellouki (dir.), *L'enseignement. Profession intellectuelle* (p. 261-299). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- LENOIR, Y. (2005). Le « rapport Parent », point de départ de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine. *Canadian Journal of Education*, XXVI(4), 638-668.

MARTINEAU, S. et GAUTHIER, C. (2002). Évolution des programmes scolaires au Québec: un aperçu historique pour mieux comprendre la réforme actuelle. Dans C. Gauthier et D. Saint-Jacques (dir.), *La réforme des programmes scolaires au Québec* (p. 1-21). Québec: Les Presses de l'Université Laval.

SCHUBAUER-LEONI, M.-L. et DOLZ, J. (2004). Comprendre l'action et l'ingéniosité didactique de l'enseignant: une composante essentielle de la transformation de l'École. Dans J.-P. Bronckart et M. Gather Thurler (dir.), *Transformer l'école* (p. 147-168). Bruxelles: De Boeck.

VIENNEAU, R. (2005). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*. Montréal: Gaëtan Morin éditeur.

Annexe : Exemple d'une suggestion d'activité culturelle



Des héros dans la toponymie

Ordre d'enseignement : primaire

Domaine(s) d'apprentissage : l'univers social

Activité : disciplinaire

Discipline(s) : géographie, histoire et éducation à la citoyenneté

Thématique : héros d'un jour, héros toujours

-Contexte

Les toponymes ou noms géographiques font partie de notre vie quotidienne; nous les utilisons pour décrire le territoire et pour nous situer dans l'espace. Certains désignent des éléments naturels du paysage, comme les montagnes, les lacs et les rivières. D'autres désignent des éléments humains, tels que des villes, des villages, des bâtiments et des infrastructures (routes, rues, ponts, canaux, barrages, etc.).

Un grand nombre de toponymes qui figurent sur les cartes et sur les plans de ville nous rappellent des personnages qui se sont illustrés par leurs actions ou leurs idées ou encore par leur talent ou leur courage. Certains nous éclairent sur l'histoire locale ou régionale; d'autres appartiennent à notre histoire nationale. Pensons à Monseigneur de Laval, Jeanne Mance ou D'Iberville, qui ont donné leur nom à une école, à une rue ou à une ville des environs. De même, les noms de Maurice Richard, de Gilles Villeneuve et de Thérèse Casgrain désignent respectivement un aréna, un musée ou un parc.

Déroulement

L'activité consiste à partir à la découverte des héros, hommes et femmes, à l'origine des toponymes intégrés au paysage quotidien de la communauté. Regroupés en dyades, les élèves sélectionnent d'abord un toponyme. Puis ils consultent la banque de données de la Commission de toponymie du Québec pour en découvrir l'origine et la signification. Ils poursuivent leur quête d'information à l'aide de documents écrits ou iconographiques (illustrations, photos, etc.) de la bibliothèque ou de sites Internet.

Les élèves préparent ensuite une biographie d'un personnage, situent les événements importants de sa vie sur une ligne du temps et font ressortir l'influence qu'il a exercée sur la société de son époque. Ils présentent à la classe leur production en utilisant des supports variés (diaporama, schémas, tableaux, illustrations, etc.).

Intégration des apprentissages culturels

Au cours de cette activité, les élèves sont amenés à établir des liens de continuité avec le présent. Ils comprennent que les toponymes sont des repères culturels qui revêtent une signification particulière dans la société québécoise actuelle. Les toponymes font partie de la culture générale et renvoient à l'héritage culturel d'ici. Leur exploitation contribue à la structuration de l'identité en amenant les élèves à reconnaître leur appartenance à une collectivité et leur enracinement dans leur propre culture.

Source : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/cultureEducation/sqace09/index.asp?page=recherche&action=search&navSeq=1&typeCount=2&type1=1&themeCount=4&domCount=5&dom4=5&levelCount=2&level1=1&btnSubmit=>

Créativité et didactique dans l'enseignement musical

Isabelle MILI

Université de Genève, Suisse



Patrimoine canadien Canadian Heritage



Conseil de recherches en sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities Research Council of Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Comité de rédaction

Sylvie Blain,
Université de Moncton

Lucie DeBlois,
Université Laval

Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières

Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface

Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Anne-Marie Bergeron

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acef

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acef.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Créativité et création en éducation

Rédactrice invitée :

Francine CHAÎNÉ

Liminaire

- 1 **Créativité et création en éducation**
Francine CHAÎNÉ, Université Laval, Québec, Canada
- 6 **La théorisation de la créativité au service de l'éducation en art**
Félix DE LA DURANTAYE, Université de Montréal, Québec, Canada
- 23 **Développement dramaturgique et perspective systémique de la créativité à La Troupe du Jour de Saskatoon**
Mariette THÉBERGE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 41 **Pour relancer et maintenir la créativité pédagogique et artistique des futurs enseignants: la dynamique de la création, un outil pertinent**
Carole MARCEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 54 **Création et créativité dans la construction identitaire d'enseignantes de la danse en milieu scolaire au Québec**
Hélène DUVAL, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 69 **L'observation d'un processus de création théâtrale par des adolescents et les effets sur le savoir artistique: autoethnographie d'une recherche**
Francine CHAÎNÉ, Université Laval, Québec, Canada
- 83 **Indices de transformation sociale par *l'art qui relie*, une pratique artistique avec et dans la communauté**
Joëlle TREMBLAY, Université Laval, Québec, Canada
- 99 **L'expérience de création en théâtre pour adolescents en Ontario français: paroles et gestes**
Laurence Valérie THIBAUT, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 119 **Des pratiques inspirantes pour intégrer la dimension culturelle à l'école**
Caroline RAYMOND, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Nicole TURCOTTE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 139 **Créativité et didactique dans l'enseignement musical**
Isabelle MILI, Université de Genève, Suisse
- 154 **Expérience de résolution de problèmes par une démarche créative dans la formation des enseignants en adaptation scolaire**
Sylvie OUELLET, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 177 **Développer la créativité par la conception d'un objet à réaliser. Mise en place d'un dispositif de *Learning Study* dans la formation des enseignants**
Denis LEUBA, John DIDIER, Nicolas PERRIN, Isabelle PUOZZO et Katja VANINI DE CARLO, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse

Créativité et didactique dans l'enseignement musical

Isabelle MILI

Université de Genève, Suisse

RÉSUMÉ

Dans l'enseignement des arts, créativité et liberté de l'élève sont souvent associées. Le présent article s'interroge pourtant sur la fonction des contraintes dans les activités créatrices menées en classe, en particulier dans des activités d'improvisation et de composition. Le processus de dévolution, d'abord conceptualisé par les didacticiens des mathématiques, est ici examiné dans l'enseignement musical. Qu'implique ce processus, par lequel l'apprenant prend en charge des directions de recherche et des choix, de la part de l'enseignant, dans le cadre d'une séquence musicale consacrée à des productions originales? C'est une des questions centrales traitées ici.

ABSTRACT

Creativity and learning in musical education

Isabelle MILI

University of Geneva, Switzerland

In arts education, student creativity and freedom are often connected. This article examines the function of restrictions in creative classroom activities, in particular, improvisation and composition activities. The process of devolution, first conceptualized by mathematics educators, is examined here in music education. What

does this process imply? How can the learner take on the teacher's research directions and choices in the context of a musical sequence dedicated to original productions? This is one of the central questions discussed here.

RESUMEN

Creatividad y didáctica en la enseñanza musical

Isabelle MILI
Universidad de Ginebra, Suiza

En la enseñanza de las artes, la creatividad y la libertad de los alumnos están con frecuencia asociadas. El presente artículo interroga la función de... las coacciones en las actividades creativas que se realizan en clase, particularmente en las actividades de improvisación y de composición. El proceso de devolución, conceptualizado primero por las especialistas en didáctica de las matemáticas, es aquí examinado en la enseñanza musical. ¿Qué es lo que implica dicho proceso, a través del cual el educando asume las direcciones de investigaciones y las opciones, para el maestro en el cuadro de una secuencia musical consagrada a producciones originales? He aquí una de las cuestiones neurálgicas que abordamos en este artículo.

Enseigner l'acte créateur est impossible; mais cela ne veut pas du tout dire que l'éducateur ne peut contribuer à sa formation et à sa manifestation.
Vygotski (1971/2005, Psychologie de l'art, p. 357)

Enseignement musical et créativité

Comme nous l'avons montré (Mili et Rickenmann, 2005), deux grandes tendances contrastées sont majoritairement en vigueur dans les enseignements artistiques depuis la généralisation de l'école obligatoire.

Une première tendance, technico-esthétique, est centrée sur la formation des compétences pour la scène et la production. En musique, ce sont avant tout la pratique instrumentale ou la pratique vocale – cette dernière, dans le répertoire lyrique –, mais aussi la composition qui sont concernées. Dans ce contexte « savant », où la partition joue un rôle central, une didactique de la musique se fonde sur des manuels, des institutions pérennes (les conservatoires), des traditions techniques et interprétatives, des écoles basées sur un enseignement magistral (Franz Liszt à Genève, par exemple). Si la créativité y a une place, c'est au terme d'un apprentissage de techniques

violonistiques, pianistiques, contrapunctiques, harmoniques très poussées. Lorsque la fonction d'interprétation, d'improvisation ou de composition peut émerger de compétences reconnues, issues de l'assimilation d'une technique solide autant que sophistiquée, et du répertoire correspondant, la personnalité du musicien semble enfin pouvoir s'exprimer. Non seulement on reconnaît à ce dernier le droit de faire valoir ses choix d'interprétation, mais on attend de lui autre chose que la reproduction des modèles qui ont jalonné sa formation. L'injonction de créativité couronne, en quelque sorte, sa formation. Didactiquement, celle-ci a jusque-là surtout procédé par découpage technique des objets d'enseignement artistique, visant de prime abord des habiletés motrices ou une familiarisation avec des genres musicaux particuliers (exercices, études, inventions, sonates, concertos, chorals pour l'harmonie, fugues pour le contrepoint, etc.).

Une deuxième tendance, que nous avons qualifiée d'humaniste, procède de la conviction que les pratiques artistiques contribuent fondamentalement au développement harmonieux de la société et de la personne. Issue d'une certaine lecture de Rousseau, cette tendance s'épanouit au 20^e siècle dans les expériences d'éducation nouvelle et des « pédagogies actives » (Claparède, Montessori, Freinet...). Didactiquement, c'est également par une méthode (méthodes actives ou autres), placée sous une sorte de didactique générale, que l'on procède : un ensemble de conceptions et de principes pédagogiques sont à l'origine de cadres normatifs à visée expressive. L'importance des affects en musique (Molino et Nattiez, 2007) vient ici soutenir une conception de l'enseignement : l'apprenant y est considéré comme ayant, de prime abord, quelque chose à dire ou à transmettre ; les moyens pour le dire ou pour le formaliser viennent ensuite.

Apparemment, s'il y a créativité, c'est plutôt dans cette seconde tendance qu'il faudrait aller la chercher. En effet, la première tendance semble davantage polarisée par la création ou dimension poétique mise en exergue par Heidegger (1950) et reprise par la sémiologie musicale (Nattiez, 1987), que ce soit pour la fonction d'interprète ou pour celle de compositeur. Alors que la deuxième tendance prend acte d'une définition nouvelle de la musique, comme *simple* « art de combiner plusieurs sons selon des règles définies, qui diffèrent en fonction des lieux et des époques » (Giannattasio, 2007, p. 399). Une définition si ouverte qu'elle permet d'aborder la musique plus largement que comme un art musical répondant à des critères esthético-techniques relativement précis, et, dans cette ouverture, nous pouvons supposer que la créativité peut s'engouffrer.

Recherches dans le domaine

Si les auteurs sont nombreux à postuler que le jeu avec les sonorités, de même que l'exploration de sources sonores ou encore l'intention de créer quelque chose en produisant des sons, sont spontanés chez les enfants (Delalande, 1984; Kaddouch, 2006; Soulas, 2008), Mialaret (1994, p. 233) note que d'éminents musiciens pédagogues, tels que « Kodaly, Martenot, Orff, Willems, notamment, fondent leurs méthodes

[...] sur l'existence d'une dimension créative de l'activité musicale enfantine», mais que l'intérêt des psychologues pour la créativité musicale chez l'enfant est relativement récent. Lui-même a mis en évidence, grâce à des observations de pratiques musicales de jeunes enfants, que le contexte culturel influe sur des situations de production enfantine non dirigées. Ainsi, parmi les quatre phases définies pour rendre compte d'activités instrumentales ludiques chez de jeunes enfants, Mialaret (1997, p. 176) distingue une première phase, dite exploratoire, « caractérisée par des fragments ou de courts énoncés composés d'éléments instables ». Déjà dans cette toute première phase, dont l'auteur précise qu'elle peut correspondre à l'aire de l'informe proposée par Winnicott, sont identifiés par lui différents modes de production des frappés, d'organisation mélodique, de tempo, d'intensité. Bref, des caractéristiques du fait musical, telles qu'elles sont définies culturellement, que ce soit de manière explicite ou implicite.

Une position qui est aussi celle de Burnard (2006), pour qui le concept même de créativité musicale varie d'un contexte culturel à l'autre. Cet auteure précise que la créativité n'est pas contenue dans l'esprit d'une personne, mais qu'elle est un construit culturel qui ne prend son sens que par ce qu'autrui a à en dire. Avant elle, Webster (2002) caractérisait la créativité par la réunion d'un ensemble de conditions et d'aptitudes, interagissant en vue de réaliser un produit et l'action elle-même qui conduit à la réalisation de celui-ci.

Schertenleib (2011) analyse, quant à lui, des pratiques de création de chansons en classe, d'un point de vue didactique. Comme créativité et didactique ne sont pas souvent apparentées, cette recherche revêt, selon nous, un grand intérêt. La création de chansons représente en outre un cas particulier de production obéissant à des lois bien définies. Nous y reviendrons. Mais comment l'auteur définit-il la créativité dans ce contexte? Schertenleib (2011) part de la définition de Lubart (2005), pour qui « la créativité est la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste » (p. 11). Ce qui différencie la créativité à la fois de l'exploration (caractérisée par le tâtonnement, le caractère informe ou décousu) et du geste purement ludique (qui se situe dans ce que Winnicott [1971] nomme une *aire neutre d'expérience*, qui n'est pas contestée). Ainsi définie, la créativité conduit à un objet, à un « construit ».

Lorsque les élèves inventent des chansons, il va de soi que les enseignants mettent en place un dispositif qui leur laisse une part importante de responsabilité. La dévolution, telle que définie par Brousseau, occupe une place déterminante dans ce dispositif, du fait que l'enseignant ne peut se substituer à l'élève et encore moins « inventer à sa place ». Pour rappel, Brousseau (1998, p. 303) définit la dévolution comme « l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (adidactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert ». Il est intéressant d'examiner la façon dont cette responsabilité est confiée à l'élève, les mesures que l'enseignant prend de sorte que celle-ci puisse être prise pour réaliser la tâche, résoudre un problème qui survient en cours de route, parvenir à un résultat a priori incertain. Ce qui implique de la part de l'élève des choix à effectuer, des décisions à prendre, des démarches à imaginer.

Même si la part de responsabilité de l'élève est énorme dans des ateliers de création de chansons en classe, l'enseignant ne peut pas simplement ne rien faire, sous prétexte que c'est aux élèves de produire les chansons. Il s'agit donc de comprendre comment la dévolution fonctionne, dans ce cas très particulier.

Schertenleib (2011, p. 77) commence par noter une volonté de dévoluer la tâche aux élèves chez les six enseignants qu'il a observés dans leur séquence respective. Au-delà des déclarations d'intention, cependant, il repère des différences considérables dans les pratiques d'enseignement :

- Certains enseignants responsabilisent les élèves de façon « quasi totale », y compris pour « l'organisation des démarches et la succession des étapes ».
- Un enseignant limite la responsabilité des élèves à l'activité de composition.
- Deux enseignants conduisent la séquence en s'appuyant sur des expériences antérieures de composition de chansons, mais prennent largement en compte les intérêts des élèves.
- Deux étudiants en formation – qui conduisent les activités en endossant le rôle d'enseignants – sont, quant à eux, plus directs.

Parmi les faits remarquables, citons les modalités de travail de groupe, d'intervention et de retrait.

- Certains de ces enseignants laissent des groupes d'élèves travailler seuls dans des lieux différents; d'autres travaillent dans un lieu avec un groupe pendant que les autres élèves réalisent, ailleurs, une activité de façon autonome.
- Certains enseignants insistent sur une phase préparatoire d'improvisation, en préalable à la composition; ce faisant, ils entendent enrichir le milieu didactique.
- D'autres laissent les élèves composer une mélodie, mais effectuent la totalité du travail d'arrangement (la partie d'accompagnement instrumental, qui vient s'ajouter par la suite).
- Un enseignant reste systématiquement dans une fonction d'observateur quant à ce qui est produit par les élèves. Ce qui ne l'empêche pas d'assumer un rôle d'organisateur et de régulateur quant aux attitudes et au comportement de ceux-ci. Du point de vue topogénétique, l'enseignant opte pour les rôles de garant et de meneur de jeu.
- Une enseignante, au contraire, peine à se cantonner dans ce rôle et limite énormément la dévolution de la tâche aux élèves: elle intervient par une foule de suggestions de toutes natures (variantes mélodiques, transformations rythmiques). Pourtant, cette enseignante est soucieuse de ne pas se substituer aux élèves.
- La plupart transmettent des contenus culturels, qu'il s'agisse de faits poétiques ou de faits musicaux. Une enseignante (ci-dessous désignée par P dans la transcription en encadré) tente par exemple de « faire avancer » (au sens chronogénétique) la production rythmique et un choix de rythme précis dans un groupe.

P : *Toi/tu nous as dit/trouver un rythme/est-ce que là/comme ça/il y en a un qui te vient à l'esprit↑ [...] est-ce que comme ça/tu as quelque chose qui t'inspire↑/à frapper/ou à taper/ou à faire avec ta voix↑*

E1 : *Ben/louais//il y a en a deux trois//*

P : *Tu peux nous en faire un↑/juste pour qu'on voie ce que ça donne↑*

E1 : *Ouais*

P : *Vas-y*

(E1 fait ti pou ti ti pou... (long-long-court-court-long) ... en alternant les claquements de langue et de lèvres.)

P : *On essaie↑/vous êtes prêts↑/un/deux/trois*

(Les Es et P essaient, mais y parviennent mal. P fait un geste de la main.)

P : *Stop/non (à E1) : Vas-y*

(E1 change de rythme avec la même technique)

Es : *C'est compliqué*

P : *Attends, ça fait (elle essaie sans succès)/c'est ça↑*

E1 : *Ouais non/ça fait plutôt tchic pou pou tchic tchic tchic ... (long-court-court-long-long-long)*

P : *Alors on va déjà le faire en paroles peut-être↓/Vas-y alors*

tchic pou pou tchic tchic tchic pou pou...↓c'est ça↑/on y va↑deux/trois

Ce faisant, l'enseignante, tout en laissant les élèves déterminer les caractéristiques du rythme de leur choix, met l'accent sur le paramètre rythmique et indique de ce fait qu'il y a une possibilité de construction méthodique dans la composition de chansons, incluant une ou des étapes de détermination de rythmes. Il s'agit là d'un processus de sémiotisation à propos du rythme, mais qui pointe, dans les séquences observées, d'autres « objets » et paramètres musicaux, comme le lien entre rythme et pulsation ou encore le fait de « caler » une improvisation sur une boucle harmonique (une série d'accords qui se répètent).

Les six enseignants admettent, de la part des élèves, des moments d'errance. Ils tolèrent des conditions sonores inhabituelles, essaient de ne pas imposer une cadence de travail trop frénétique, observent l'évolution des ateliers, stimulent les élèves, par exemple en anticipant des actions susceptibles de relancer le processus ou de varier les approches. Tous mettent en place un dispositif particulier par rapport aux autres dispositifs qu'ils instaurent dans les autres disciplines.

D'un point de vue didactique, nous retiendrons :

- l'aménagement du milieu par les enseignants, avec, par exemple, l'introduction d'une phase d'improvisation précédant la phase de composition proprement dite; la construction d'une boucle harmonique comme support à l'improvisation, la présentation d'un type de gamme particulier (mineur /blues) – que les élèves n'auraient vraisemblablement pas introduit spontanément. Ces deux derniers exemples (la boucle harmonique et les types de gammes) ont fonctionné à certains moments comme des contraintes : il fallait en passer par là. Mais ils ont également fonctionné comme des options;

- la façon dont les propositions des élèves cheminent vers un « objet-chanson », en s'appuyant sur des choix mélodiques et rythmiques faits en concertation; mais aussi
- les rôles respectifs et successifs endossés par les uns et par les autres au fil de la séquence. Pour le professeur : meneur de jeu, organisateur, « importateur culturel » (de gammes, de tonalités, de variations), coordinateur (de différentes initiatives, de différents groupes), négociateur, arrangeur musical, observateur. Pour les élèves : expérimentateurs, critiques (notamment autocritiques), sélectionneurs, négociateurs, coorganisateur,
- en général, le caractère explicite et plutôt massif du transfert de responsabilité vers les élèves, ce qui crée de larges plages de dévolution.

Notre perspective de recherche

Interrogés sur les métiers qu'ils considèrent comme créatifs, des étudiants genevois qui se destinent à l'enseignement primaire nomment volontiers les architectes et les rédacteurs ou rédactrices publicitaires. Deux métiers à fortes contraintes : le premier par la configuration du terrain à bâtir, du type d'immeuble projeté (habitat, école, banque, stade), mais aussi du fait des coûts de construction. Quant à la rédactrice publicitaire, tant la productivité attendue d'elle que l'effet de nouveauté escompté de chacune de ses trouvailles peuvent, aussi, être rangés dans la catégorie des contraintes fortes. Contraintes et créativité seraient donc, dans l'esprit de ces étudiants, fortement corrélées.

Pourtant, lorsqu'il s'agit de créativité des élèves, les mêmes étudiants (qui sont aussi de futurs enseignants) songent surtout à ce que les élèves puissent donner libre cours à leur imagination. Comme si l'absence de contraintes, dans ce cas, conditionnait l'invention, le surgissement de gestes créateurs, d'improvisations mémorables, de musiques inouïes ou encore de textes originaux. Trois disciplines, les arts plastiques, la production de textes et l'improvisation musicale, sont particulièrement concernées.

Nous faisons l'hypothèse que l'examen de certaines pratiques effectives d'enseignement artistique, où la créativité des élèves est fortement sollicitée, peut nous renseigner sur les conditions de cette créativité en actes. Parmi d'autres facteurs et renseignements, nous pourrions constater si des contraintes jouent ou non un rôle dans les activités créatrices. Et c'est d'un point de vue didactique que nous nous plaçons pour appréhender les situations d'enseignement. Cela afin d'analyser dans un même geste ce qui, au croisement des intentions d'apprendre quelque chose aux élèves et de susciter de leur part une productivité originale, résulte de cette double visée.

Cadre théorique et méthodologie

En nous plaçant d'un point de vue didactique, dans la lignée de Brousseau (1998), Chevallard (1991), Sensevy et Mercier (2007), nous reviendrons sur le fonctionnement de la dévolution et sur les actions de l'enseignant dans un contexte où il est apparemment plus question d'invention et d'expression des élèves que d'apprentissages formels.

Nous nous pencherons d'abord sur des exemples très particuliers de créativité rédactionnelle et graphique analysés par Lahire (2008) et Goody (1979), en lien avec notre hypothèse que contraintes et créativité ont partie liée.

Puis nous nous focaliserons sur des pratiques musicales effectives en classe primaire, filmées par un étudiant en sciences de l'éducation, et dans lesquelles la créativité constitue une composante essentielle.

Nous examinerons quels outils la didactique peut mettre à la disposition des enseignants et des chercheurs pour appréhender des situations d'enseignement dans lesquelles les élèves sont invités à faire preuve de créativité.

De la créativité en milieu scolaire : l'exemple du texte libre

Le « texte libre », régulièrement pratiqué en classe au retour des vacances – et jadis épinglé par Claude Duneton¹ –, est sans doute l'une des formes les plus anciennes de tâches créatives proposées aux élèves de l'école républicaine. Pagnol lui-même en a fait mention, même si l'activité scolaire mentionnée était, dans son cas, une « rédaction ». Le texte libre s'inscrit dans un ensemble, celui des tâches rédactionnelles données aux élèves de l'école primaire. Est-il pour autant devenu une forme scolaire (au sens de Vincent, Lahire et Thin, 1994), c'est-à-dire un mode spécifique de socialisation, caractérisé par l'organisation rationnelle du temps, la poursuite d'objectifs en termes d'apprentissages et d'appropriations des savoirs? Nous ne trancherons pas. Ce qui est sûr, en revanche, c'est que, sous des apparences créatives, le texte libre a suscité bien des déceptions.

Les enseignants reprochent aux élèves de milieux populaires de n'avoir « rien à dire », « rien à raconter » ou de « raconter toujours les mêmes choses »; reproche portant apparemment sur le contenu des discours mais qui, pourtant, est extrêmement lié à leur forme. En effet, les sujets ou les thèmes n'existent pas en soi. Lorsque les enseignants livrent dans leur discours l'idéaltype du texte « banal », « creux », qui porte toujours sur les mêmes situations, ils énumèrent quelques phrases simples (sujet - verbe - complément). En fait, lorsque les élèves [...] traitent d'une suite de petits événements à l'aide de phrases grammaticalement simples, ils produisent un effet de « banalité », de « platitude », d'absence de « réel sujet » (Lahire, 2008, p. 111).

1. C. Duneton, *Je suis comme une truie qui doute*, Paris, Seuil, 1976.

Si les enseignants mentionnés par Lahire commencent par reprocher un manque de contenu, l'absence de « choses à dire », ils glissent aussitôt vers la structure des textes jugés décevants. Tout se passe comme si les reproches liés à un contenu défaillant ne pouvaient rester sur un seul terrain. Ce qui amène à définir ainsi le lien de causalité : pourquoi ces déceptions ? Parce que la créativité n'est pas affaire seulement de contenu, mais aussi de forme, c'est-à-dire de connaissances portant sur la nature et l'organisation des éléments textuels et, partant, de fonctions grammaticales, de genres textuels. La répétition de la structure sujet – verbe – complément, ici considérée par les enseignants comme un signe de faiblesse rédactionnelle, ne peut trouver de solution alternative qu'à condition de s'attaquer à ces aspects formels. On peut voir la situation comme suit : l'élève qui réfléchit aussi bien à ce qu'il veut relater qu'au comment où il veut le relater a deux contraintes au lieu d'une seule. Mais sa créativité, loin d'en souffrir, peut au contraire s'en trouver décuplée.

Contraintes et créativité

Un autre exemple, à notre sens très parlant, de créativité émergeant de fortes contraintes nous est donné par Goody (1979, p. 224).

En vérité, l'idée de hiérarchie est si contraignante dans une liste écrite qu'il faut d'extraordinaires astuces pour éviter les significations implicites qui s'attachent au fait d'être en haut ou en bas, le premier ou le dernier et les différences de pouvoir ou de responsabilité qui semblent y être associées. Pour surmonter le problème, les signataires d'une lettre doivent placer leur nom en cercle. On obtient ainsi un *Round Robin* du genre de celui envoyé au Docteur Johnson par ses amis qui entendaient protester... [...] Ainsi le Round Robin joue le même rôle que la Table ronde : éviter la hiérarchie linéaire qu'impliquent aussi bien la liste en tant que table graphique que l'ordre dans lequel sont attablés les convives.

Retenons donc ces « extraordinaires astuces » mentionnées par Goody, lesquelles émergent de fortes contraintes. Explorons des pratiques effectives d'enseignement invitant les élèves à faire preuve de créativité dans le domaine musical, mais incluons dans notre champ d'investigation les couplages entre ces pratiques et la démarche de l'ensemble d'une séquence didactique. Nous aurons ainsi, nous semble-t-il, une chance de ne pas séparer expressivité et apprentissages formels, créativité et contraintes.

Analyses

Paramètres sonores et créativité

Musicien dans un groupe de rock et futur enseignant au primaire, Maillefer (2006) a filmé des enseignants et leurs élèves lors d'activités d'improvisation instrumentale se déroulant dans des classes de l'enseignement primaire à Genève. Examinons un processus de dévolution dans un tel contexte. Mais, auparavant,

revenons sur le concept de dévolution. Qu'en dit Brousseau (1998) pour la didactique des mathématiques?

Pour accepter une responsabilité dans ce qui lui arrive, l'élève doit considérer ce qu'il fait comme un choix parmi diverses possibilités, puis envisager une relation de causalité entre les décisions qu'il a prises et leurs résultats (p. 63).

Les enseignants filmés par Maillefer définissent les tâches à accomplir, tout en laissant une latitude très large aux élèves pour conduire leur improvisation. Par exemple, un enseignant «insiste sur le fait qu'une improvisation commence et finit par un moment de silence» (Maillefer, 2006, p. 67). Jugeant nécessaire qu'une impulsion soit donnée à chacune des improvisations, cet enseignant sélectionne également des photographies. Celles-ci n'ont aucun caractère contraignant, mais plutôt une fonction de tremplin, d'incitation à varier les sonorités selon ce qui est représenté, mais sans nécessairement coller au sujet de la photographie. Ce qui est contraignant, en revanche, c'est l'obligation de différencier les improvisations, suivant qu'elles sont associées à telle ou telle (autre) photographie.

À plusieurs reprises, l'enseignant revient sur la dimension émotionnelle de la musique, «la nécessité de penser à s'interroger sur les sentiments, réactions qu'évoquent les photographies» (Maillefer, 2006, p. 67). Et comme ces photographies sont choisies notamment pour évoquer des mouvements (les sauts du lapin, par exemple), des paramètres musicaux sont énoncés comme possibles, que ce soit en correspondance ou en prolongement à ce qui est représenté. L'enseignant aborde par exemple «la question du tempo avec les termes "*musique lente? / rapide?*", la question de l'intensité [...] puis, en rebondissant sur la performance d'un élève, la question de la hauteur – "*est-ce que t'arrives mieux à sauter (twouing?) dans les graves, les aigus, les graves?*"» (Maillefer, 2006, p. 69).

Avec sa voix plongeante ou perchée, l'enseignant indique différents registres ou tessitures et donne ainsi une nouvelle piste aux élèves, avant de se mettre dans une position de surplomb². En d'autres termes: avant que les élèves soient dans l'atelier d'improvisation proprement dit et en train de construire une pièce musicale de leur cru, les éléments d'un milieu didactique (tempo, rythmes, registres, intensités, timbres), au sens de «tout ce qui agit sur l'élève ou ce sur quoi l'élève agit» (Brousseau, 1998, p. 32), sont mis en place par l'enseignant. Et c'est sur ce milieu didactique que les élèves pourront agir.

Une nouvelle contrainte, pour les élèves, réside donc dans la prise en compte de ces paramètres sonores. Et la dévolution, qui leur transfère la responsabilité de leurs choix dans une infinité de combinaisons sonores potentielles, est limitée aussi bien que structurée par ces paramètres. Grâce à ces paramètres, les élèves restent dans la logique de la musique, qui est un art des sons organisés dans le temps. Et grâce au cadre donné par l'enseignant, ils n'opèrent pas dans la gratuité totale, mais en fonction de repères. Ainsi leur production est-elle orientée autant que soutenue.

2. Pour reprendre l'expression figurant dans le tableau des catégories de l'action conjointe professeur-élèves proposé par Maria-Luisa Schubauer-Leoni, Franca Leutenegger, Florence Ligozat et Annick Flückiger (2007).

Une situation que Rivest (2003) résume ainsi pour les professionnels de la musique :

Idéalement, l'improvisateur agit spontanément, à la manière de l'artiste qui s'exerce à l'*action painting* et laisse jaillir des sons par le geste non prémédité. Il ne peut cependant prétendre à la gratuité totale, car son entraînement de musicien, ses goûts et ses aptitudes le font opter, consciemment ou non, pour des sonorités contenues dans une sorte de vocabulaire idiosyncratique qu'il possède en propre et qu'il ne cesse d'étendre. L'improvisation pure se situe sans doute davantage, en effet, dans cette volonté d'extension du langage musical... (p. 480).

On ne peut s'empêcher de construire une analogie entre les deux situations.

- Des musiciens professionnels, dont certains revendiquent les pratiques d'improvisation comme des pratiques de « composition instantanée » (selon le compositeur Jacques Demierre, par exemple), reconnaissent que « l'improvisation libre, cela n'existe pas. [...] Toute innovation repose toujours sur la tradition » (Gsteiger, 2011, p. 33). Dès lors, les contraintes de cette tradition jouent un rôle essentiel, quelles que soient la force créatrice manifestée dans les improvisations ou la singularité de tel ou tel improvisateur à l'aune de l'histoire de la performance musicale.
- Les enseignants observés par Maillefer, qui se lancent dans une séquence didactique visant à initier et à faire progresser des élèves en improvisation, posent une base contractuelle. En premier, ils mettent en place les conditions matérielles et symboliques pour que les élèves restent dans le musical. Ce qui implique, pour les élèves, de tenir compte de certaines limites – au premier chef celles qui leur évitent de déraper dans une sorte de « bruitisme ». Ces limites, cependant, ne semblent nullement brider les jeunes improvisateurs dans l'exploration d'un sonore structuré comme tel.

Le milieu symbolique

Tout se passe comme si, dans les classes observées, les enseignants jouaient sur deux tableaux. D'une part, en assumant comme de coutume leur part du contrat didactique, en aménageant le milieu pour commencer, et, *in fine*, en se portant garants d'un résultat (par exemple des chansons achevées et présentables à un public). Car le résultat s'avère crucial. Comme le décrit, non sans humour, Rousseaux (2006, p. 320) :

... c'est parce qu'on guette une fin raisonnable qu'on poursuit le processus [d'improvisation], dont on cherche au fond à s'extirper, quitte à laisser des traces heureuses de son passage. Ce qui guide lorsqu'on improvise n'est pas de faire durer mais de trouver la sortie, et pour cela il convient d'empiler des structures et des combinaisons... [...] Le but est d'amener l'auditeur (et l'improvisateur lui-même est ici son premier auditeur) à construire des collections imbriquées d'objets de plus en plus exotiques et singuliers, jusqu'à trouver avant épuisement un chemin de retour au sol sonore.

À cette fin, les enseignants ont donc fonctionné comme des guides, y compris en imposant certains types de contraintes et certaines limites. Mais, par ailleurs, ils ont annoncé et pratiqué une prise de distance, effectuée par un recul ou un surplomb, signifiant qu'ils ne peuvent en aucun cas se substituer aux élèves dans le rôle d'improvisateurs ou de compositeurs.

À noter qu'aucun enseignant n'est parti du principe qu'il n'y avait rien à faire d'autre que de laisser éclore les idées des élèves et de laisser libre cours à leur créativité. En d'autres termes, aucun enseignant n'a agi comme s'il pouvait compter sur une sorte de don musical inné auquel semblent croire, par exemple, Delalande (1984) ou Small (1998). Don musical qui serait (selon Small) un des aspects de la communication biologique dont dépend notre survie.

Au contraire, les enseignants ont « apporté de l'eau au moulin » des groupes de composition ou d'improvisation. Ils ont aménagé un milieu symbolique (c'est-à-dire un milieu qui agit sur l'élève ou sur lequel l'élève agit, mais qui est dépourvu de matérialité). Outre les types de gammes et de formes (parties récurrentes / couplets / refrains), les silences ont également fait l'objet d'un soin particulier de leur part. De fait, toute personne ayant eu l'occasion de voir improviser de jeunes enfants aura noté à qu'il n'y a rien de moins spontané que l'introduction de silences dans le flux sonore.

La dévolution dans les activités créatrices musicales

Brousseau (1998) nous rend attentifs aux différentes composantes de la dévolution. Tantôt, celle-ci peut porter sur les situations d'enseignement, tantôt sur l'objet de l'enseignement; soit sur des procédures (de vérification, par exemple), soit sur un objet (l'énumération, par exemple). « C'est la fonction et la présentation didactiques qui laissent ou enlèvent sa valeur à un procédé. Plus exactement, c'est la nature du contrat qui se noue à leur propos. [...] Il est [...] important de comprendre les conditions antagonistes qui influencent l'équilibre entre les tendances opposées (pas de renseignements – trop de renseignements) » (Brousseau, 1998, p. 71).

Si l'on considère comme un procédé le mode d'organisation sociale qui permet aux groupes d'élèves de produire des improvisations ou des chansons et si l'on considère comme un objet le résultat obtenu, avec ses caractéristiques musicales propres, nul doute que la dévolution revêt, dans les activités créatrices musicales pratiquées en classe, les deux aspects décrits par Brousseau. Le traitement des propositions des membres de chaque groupe d'élèves, les prises de décision quant à ces propositions, les choix successifs menant au résultat final relèvent très largement d'une dévolution mixte, qui porte autant sur des processus que sur des éléments musicaux proprement dits. Dans une perspective de formation, il convient de mettre cela en évidence.

À l'instar de leurs collègues professeurs de mathématiques, les enseignants primaires qui mettent sur pied et conduisent ces ateliers d'improvisation et de composition de chansons soupèsent leurs apports et limitent leurs interventions. Ce type de guidage ne va pas de soi, loin de là... Nous plaidons, quant à nous, pour un va-et-vient entre analyses de pratiques et stages dans la formation initiale.

Conclusion

De même que les connaissances grammaticales, la réception esthétique de textes classiques et contemporains ou les caractéristiques de certains genres textuels sont susceptibles d'influer sur les modalités de travail des élèves dans une activité rédactionnelle, la réception culturelle de musiques travaillées en classe et la maîtrise rythmique de techniques vocales ou instrumentales sont susceptibles de jouer un rôle déterminant dans la richesse des productions musicales d'élèves. La créativité – qu'il convient bien sûr de distinguer du geste ludique ou du geste purement exploratoire – vient s'inscrire dans une situation d'enseignement, dans les repères d'une mémoire didactique, dans un contexte scolaire déterminé et dans des pratiques culturelles données.

Des activités telles que dessiner, peindre, explorer librement les sons (produits grâce à un instrumentarium mis à la disposition des élèves) ou inventer des chansons en classe apparaissent comme des activités fortement situées. En tant que telles, elles requièrent de ne pas séparer expression, technique et références culturelles.

L'exemple de l'invention de chansons est éloquent : outre l'alternance structurelle couplet/refrain, les règles de la prosodie (nombre de syllabes par partie, traitement mélodique garantissant la compréhension du texte, rythme adapté aux accents toniques) sont des contraintes fortes. Les genres de chansons eux-mêmes sont codifiés (Dalmonte, 2003, p. 451) et souvent liés à des types d'émission vocale.

Prenons tout d'abord les «chansons sentimentales», les chansons inspirées par un «petit/grand amour», celles qu'on danse *cheek to cheek* (joue contre joue). Impossible de ne pas les rattacher à une voix suave, à l'émission régulière, une voix presque parlée, mais riche en inflexions et intonations suggestives [...]. Impossible de ne pas penser à Frank Sinatra, «The Voice», pour les Américains, le «Mozart de la musique légère» pour Luciano Pavarotti... (p. 451).

Si Dalmonte manifeste, dans ces lignes, un intérêt certainement divergent de ceux d'élèves de l'école primaire, il n'en reste pas moins que ces écoliers ont, comme elle, des «modèles» à l'esprit. On peut faire le pari que ces «modèles» vont jouer un rôle lors d'une activité de création de chansons en classe. À l'instar de la *Sinatrance* pour deux générations d'admirateurs du crooner, les engouements des élèves ne peuvent manquer de modeler leur jugement esthétique et, partant, leur façon de participer aux activités proposées. Sans aller jusqu'à envisager un formatage esthétique, il est plausible que la créativité soit influencée tant par les contraintes formelles du genre chanson que par les référents culturels des élèves. L'aménagement du milieu didactique s'inscrit dans cette perspective.

Dans ce contrat didactique équilibré d'une façon toute particulière, nous voyons poindre une forme d'expertise culturelle (Mili, 2006). D'où le projet de sonder, dans des classes où l'on enseigne la composition (et pas uniquement la composition de chansons), les procédés didactiques utilisés. Avec pour objectif de découvrir, lorsque les références culturelles sont plus explicites, plus analysées et

plus ouvertement présentes, comment fonctionne le contrat didactique et comment la dévolution s'en accommode.

Références bibliographiques

- BROUSSEAU, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- BURNARD, P. (2006). Children's musical creativity. Dans G. E. McPherson (dir.), *The Child as a Musician. A Handbook of Musical Development* (p. 353-374). New York : Oxford University Press.
- CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- DALMONTE, R. (2003). Voix. Dans J.-J. Nattiez (dir.), *Musiques du XX^e siècle* (p. 441-467). Arles : Actes Sud / Cité de la musique.
- DELALANDE, F. (1984). *La musique est un jeu d'enfant*. Paris : Buchet-Chastel.
- GIANNATTASIO, F. (2007). Le concept de musique dans une perspective anthropologique et ethnomusicologique. Dans J.-J. Nattiez (dir.), *L'unité de la musique* (p. 399-427). Arles : Actes Sud / Cité de la musique.
- GOODY, J. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Éditions de Minuit. (Ouvrage original publié en 1977 sous le titre *The Domestication of the Savage Mind*)
- GSTEIGER, T. (2011). Life begins at improvisation. *Dissonance* (revue musicale suisse pour la recherche et la création), mars, 113, 32-35.
- HEIDEGGER, M. (1950). L'origine de l'œuvre d'art. Dans *Chemins qui ne mènent nulle part*. Paris : Gallimard.
- KADDOUCH, R. (2006). *Grandir en musique. Pour une pédagogie de la réussite*. Paris : Kaddouch & Music Europe.
- LAHIRE, B. (2008). *La raison scolaire. Écoles et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- LAHIRE, B., THIN, D. et VINCENT, G. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. Dans G. Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (p. 11-48). Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- LUBART, T. (2005). *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin.
- MAILLEFER, G. (2006). *L'improvisation musicale au travers du jeu instrumental*. Mémoire de licence en sciences de l'éducation, Université de Genève.

- MIALARET, J.-P. (1994). La créativité musicale. Dans A. Zenatti (dir.), *Psychologie de la musique* (p. 233-258). Paris : Presses universitaires de France.
- MIALARET, J.-P. (1997). *Explorations musicales instrumentales chez le jeune enfant*. Paris : Presses universitaires de France.
- MILI, I. (2006). L'expertise culturelle en musique. Dans P.-F. COEN et M. ZULAUF, *Entre savoirs modulés et savoir moduler : l'éducation musicale en question* (p. 89-106). Paris : L'Harmattan.
- MILI, I. et RICKENMANN, R. (2005). La réception des œuvres d'art : une nouvelle perspective didactique. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n° 3, 432-450.
- MOLINO, J. et NATTIEZ, J.-J. (2007). Typologies et universaux. Dans J.-J. Nattiez (dir.), *L'unité de la musique* (p. 337-396). Arles : Actes Sud / Cité de la musique.
- NATTIEZ, J.-J. (1987). *Musicologie générale et sémiologie*. Paris : Christian Bourgeois.
- NATTIEZ, J.-J. (1988). *De la sémiologie à la musique*. Montréal : Cahiers du Département d'études littéraires, Université du Québec à Montréal.
- RIVEST, J. (2003). Aléa – happening – improvisation – œuvre ouverte. Dans J.-J. Nattiez (dir.), *Musiques du XX^e siècle* (p. 474-483). Paris : Actes Sud / Cité de la musique.
- ROUSSEAU, F. (2006). L'invention des *Connaissances*. Dans M. Ayari (dir.), *De la théorie à l'art de l'improvisation. Analyse de performances et modélisation musicale*. Paris : Delatour France.
- SCHERTENLEIB, G.-A. (2011). *Créativité musicale : contenus d'enseignement et actions enseignantes dans la perspective du PER?* Mémoire de Master of Advanced Studies en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- SCHUBAUER-LEONI, M.-L., LEUTENEGGER, F., LIGOZAT, F. et FLÜCKIGER, A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves. Dans G. Sensevy et A. Mercier (dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p. 59). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- SENSEVY, G. et MERCIER, A. (dir.) (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- SMALL, C. (1998). *Musicking. The Meanings of Performing and Listening*. Middletown, CO : Wesleyan University Press.
- SOULAS, B. (2008). *L'éducation musicale. Une pratique nécessaire au sein de l'école*. Paris : L'Harmattan.
- SOURIAU, É. (1990). *Vocabulaire d'esthétique* (p. 1079). Paris : Presses universitaires de France.
- WEBSTER, P. (2002). Creative thinking in music : Advancing a model. Dans T. Sullivan et I. Willingham (dir.), *Creativity and Music Education* (p. 16-34). Edmonton : Canadian Music Educators' Association.
- WINNICOTT, D. W. (1971). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris : Gallimard.

Expérience de résolution de problèmes par une démarche créative dans la formation des enseignants en adaptation scolaire

Sylvie OUELLET

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada



Patrimoine
canadien Canadian
Heritage



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Comité de rédaction

Sylvie Blain,
Université de Moncton

Lucie DeBlois,
Université Laval

Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières

Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface

Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Anne-Marie Bergeron

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Créativité et création en éducation

Rédactrice invitée :

Francine CHAÎNÉ

Liminaire

- 1 **Créativité et création en éducation**
Francine CHAÎNÉ, Université Laval, Québec, Canada
- 6 **La théorisation de la créativité au service de l'éducation en art**
Félix DE LA DURANTAYE, Université de Montréal, Québec, Canada
- 23 **Développement dramaturgique et perspective systémique de la créativité à La Troupe du Jour de Saskatoon**
Mariette THÉBERGE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 41 **Pour relancer et maintenir la créativité pédagogique et artistique des futurs enseignants: la dynamique de la création, un outil pertinent**
Carole MARCEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 54 **Création et créativité dans la construction identitaire d'enseignantes de la danse en milieu scolaire au Québec**
Hélène DUVAL, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 69 **L'observation d'un processus de création théâtrale par des adolescents et les effets sur le savoir artistique: autoethnographie d'une recherche**
Francine CHAÎNÉ, Université Laval, Québec, Canada
- 83 **Indices de transformation sociale par *l'art qui relie*, une pratique artistique avec et dans la communauté**
Joëlle TREMBLAY, Université Laval, Québec, Canada
- 99 **L'expérience de création en théâtre pour adolescents en Ontario français: paroles et gestes**
Laurence Valérie THIBAUT, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 119 **Des pratiques inspirantes pour intégrer la dimension culturelle à l'école**
Caroline RAYMOND, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Nicole TURCOTTE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 139 **Créativité et didactique dans l'enseignement musical**
Isabelle MILI, Université de Genève, Suisse
- 154 **Expérience de résolution de problèmes par une démarche créative dans la formation des enseignants en adaptation scolaire**
Sylvie OUELLET, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 177 **Développer la créativité par la conception d'un objet à réaliser. Mise en place d'un dispositif de *Learning Study* dans la formation des enseignants**
Denis LEUBA, John DIDIER, Nicolas PERRIN, Isabelle PUOZZO et Katja VANINI DE CARLO, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse

Expérience de résolution de problèmes par une démarche créative dans la formation des enseignants en adaptation scolaire

Sylvie OUELLET

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Cet article aborde la formation des enseignants en adaptation scolaire, à partir d'une expérience vécue dans le cours Résolution de problèmes et créativité. La difficile situation de l'insertion professionnelle met en évidence l'importance de préparer les futurs enseignants à être des intervenants créatifs afin de relever les défis de l'école contemporaine. Différents concepts sont présentés : la créativité, la pédagogie créative, l'enseignant créatif et, enfin, la pratique réflexive à partir d'une démarche de création. Le développement de la créativité, utilisant un espace de création et de réflexion chez les futurs enseignants, est exploré dans cette expérience d'apprentissage. La démarche créative est appuyée par des exercices artistiques stimulant la créativité, complétée par l'introduction à la recherche-action et à la résolution créative de problèmes. Le processus d'apprentissage des étudiants est illustré par deux exemples, un exercice et ses artéfacts (*le masque*), ainsi que par l'autoévaluation soutenue par la réalisation d'un carnet de dessins. Cet outil incite à prendre du recul pour exercer sa pratique réflexive. Les commentaires des étudiants précisent les effets de ces deux démarches, une meilleure réflexion sur la pratique et une prise de

conscience de l'identité professionnelle en construction. La discussion vient alimenter une réflexion sur la créativité en milieu scolaire. La conclusion, enfin, formule des recommandations pour la formation des enseignants, entre autres celle de la concertation pour développer la créativité chez les enseignants.

ABSTRACT

Problem solving experience through a creative process in special education teacher training

Sylvie OUELLET

University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada

This article discusses special education teacher training through a real-life experience in the *Problem solving and creativity course*. The challenge of professional insertion highlights the importance of preparing future teachers to be creative stakeholders so they can meet the challenges of the contemporary school. A variety of concepts are presented, such as creativity, creative pedagogy, the creative teacher, and finally the reflexive practice beginning with a creative process. The development of creativity, using a space for creation and reflection with the future teachers, is explored in this learning experience. The creative process is supported by artistic exercises that stimulate creativity, complemented by an introduction to action research and creative problem solving. The student process is illustrated by two examples: an exercise and its objects (*the mask*), and a self-evaluation supported by the creation of a *Book of Drawings*. This tool encourages the future teachers to take a step back and exercise their reflective practice. Their comments indicate the effects of these two processes: a better reflection process on the practice and a new awareness about the construction of a professional identity construction. The discussion at the end of the article suggests a reflection on creativity in the school environment. The conclusion makes recommendations as to how to develop creativity in the teacher training context, including the use of consultation.

RESUMEN

Experiencia en resolución de problemas a través de la realización creativa en la formación de los maestros en adaptación escolar

Sylvie OUELLET

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Este artículo aborda la formación de los maestros en adaptación escolar a partir de una experiencia vivida en el curso de *Resolución de problemas y creatividad*. La

difficile situation de la insertion professionnelle evidencie lo importante que es preparar a los futuros maestros para intervenir de manera creativa y así confrontar los desafíos de la escuela contemporánea. Se presentan diferentes conceptos, tales que: la creatividad, la pedagógica creativa, la enseñanza creativa y finalmente la práctica reflexiva a partir de un proceso de creación. En esta experiencia de aprendizaje, exploramos el desarrollo de la creatividad, utilizando un espacio de creación y de reflexión entre los futuros maestros. El proceso creativo se apoya en ejercicios artísticos que estimulan la creatividad, complementado con la presentación de la investigación-acción y la resolución creativa de problemas. La evolución de los estudiantes se ilustra gracias a dos ejemplos, un ejercicio, sus artefactos (*la máscara*) y una autoevaluación documentada a través de la realización de un *Carnet de dibujos*. Esta herramienta propicia la distanciaci3n con el fin de ejercer la práctica reflexiva. Los comentarios de los estudiantes ilustran los efectos de estos dos enfoques, un progreso de la reflexión sobre la práctica y una toma de consciencia de la identidad profesional en construcci3n. La discusi3n viene a puntualizar el final de este artículo y propone una reflexión sobre la creatividad en el medio escolar. La conclusi3n propone algunas recomendaciones para la formaci3n de los maestros, por ejemplo, la concertaci3n para el desarrollo de la creatividad entre los maestros.

Introduction

Cet article souhaite raconter un processus d'apprentissage en formation des maîtres en faisant le lien entre 1) une démarche de résolution de problèmes à l'aide d'une approche créative et 2) un exercice de pratique réflexive par le dessin. Ce processus a été vécu par de futurs enseignants inscrits au baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale. Le cours Résolution de problèmes et créativité – préparatoire au stage (formation pratique) – est le berceau cette expérience.

Les différents angles sous lesquels le monde de l'éducation est observé aujourd'hui nous ramènent d'une façon presque incontournable à la réussite des élèves à risque. La liste des difficultés du système de l'éducation largement pointée dans les médias n'est qu'un pâle aperçu de ce à quoi les enseignants doivent faire face au quotidien. Pensons notamment au décrochage, aux lacunes dans la formation des enseignants, aux défis que posent les élèves ayant un handicap ou des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). De nos jours, prendre la décision d'enseigner, que ce soit en classe ordinaire ou en adaptation scolaire, est un geste d'engagement social compris au sens d'une implication entière et responsable face à l'adulte de demain. Ainsi, le professionnel en enseignement a la responsabilité de porter un regard critique sur certaines pratiques afin d'améliorer la société, du moins celle dans laquelle l'enseignant évolue, c'est-à-dire l'école.

Cet article s'intéresse à la formation des enseignants en adaptation scolaire, au regard d'une expérience vécue dans le cours Résolution de problèmes et créativité. Nous y examinons le développement de la créativité et l'utilisation d'un espace de création pour actualiser une pratique réflexive. Il s'agit ici de mettre en évidence l'importance de préparer les futurs enseignants à bâtir des stratégies créatives qui les aident à relever les défis de l'école contemporaine. Nous abordons les différents concepts de créativité, de pédagogie créative, d'enseignant créatif avant de conclure sur la pratique réflexive à partir d'une démarche de création. Le cours en question met en scène une démarche évolutive de réflexion basée sur des exercices stimulant la créativité, ainsi qu'une introduction à la recherche-action et à la résolution créative de problèmes issus des milieux de stage. Le processus d'apprentissage des étudiants est illustré par deux exemples : un premier porte sur un exercice visant la construction de l'identité professionnelle par la fabrication d'un masque, alors que le deuxième propose l'autoévaluation des compétences professionnelles à l'aide du carnet de dessins. Ce dernier outil tient lieu de journal permettant de garder des traces symboliques et incite l'apprenant à prendre du recul pour bien saisir l'importance de la pratique réflexive dans son cheminement. Le récit du processus tel qu'il est vécu par l'étudiant est présenté au moyen de commentaires, qui font ressortir les liens entre l'exploration de la résolution créative de problèmes et son propre processus de construction identitaire.

La discussion alimente une réflexion sur la créativité en milieu scolaire. Cette réflexion est teintée de cette expérience et porte un regard sur la créativité dans le contexte d'un système scolaire plutôt conventionnel, en particulier auprès des gestionnaires. La conclusion, enfin, suggère des pistes d'action à explorer en formation initiale et en formation continue pour ainsi bonifier la formation vers une action concertée visant à développer une pensée créative.

De la formation à la pratique : les défis des nouveaux enseignants

«La société a grandement besoin de personnes créatives.»

Carl R. Rogers

L'enseignement, que ce soit au «régulier», en adaptation scolaire et sociale ou dans d'autres disciplines, est identifié en général à la réussite scolaire des jeunes et met en évidence l'urgence pour les jeunes enseignants d'être des personnes créatives et compétentes. Le principal défi de ces enseignants est de comprendre l'importance de repousser leurs propres limites, leur frontière, pour entrevoir des façons différentes de penser leur profession. Il s'agit en entrée de jeu de bien comprendre les enjeux de l'école contemporaine ainsi que les attentes des milieux face à leur implication.

La dure réalité des nouveaux enseignants

Selon Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais (2008), l'insertion professionnelle est une phase cruciale dans le développement des jeunes enseignants. Les nombreux problèmes que rencontrent ces jeunes professionnels seraient plus sérieux qu'avant. « Actuellement, il semblerait que l'entrée dans la profession soit encore plus ardue que par le passé : manque de soutien, taux élevé de décrochage en début de carrière, épuisement professionnel, sentiment d'incompétence, etc. » (Portelance *et al.*, 2008, p. 2).

Pour plusieurs auteurs, la démarche d'insertion professionnelle commence dès la formation initiale, par les stages, et serait liée à la construction de l'identité professionnelle. Un sentiment de compétences serait donc à développer et l'acquisition d'une compétence à résoudre des problèmes, un incontournable.

Le décrochage chez les nouveaux enseignants en adaptation scolaire est aussi très préoccupant (Portelance *et al.*, 2008). Cet inquiétant phénomène illustre bien le fait que les enseignants novices ne se sentent pas compétents pour répondre aux défis de l'école contemporaine, en particulier auprès des élèves à risque ou fréquentant les classes d'adaptation scolaire. Leur inconfort devant la créativité est tout aussi alarmant, quand on sait que leur principale tâche est de prendre des décisions, d'adapter leurs interventions et de proposer des innovations pédagogiques. En plus de se préoccuper des conditions de l'entrée dans la profession, les auteurs attirent notre attention sur les conditions, parfois difficiles, des jeunes enseignants quant aux défis d'être le deuxième ou le troisième enseignant qui intervient dans la classe. « Dans certains milieux (en particulier les milieux défavorisés), le taux de roulement du personnel chez les enseignants semble élevé. Ce taux de roulement dans les milieux défavorisés amène les élèves à avoir parfois deux ou trois enseignants différents dans une même année » (Portelance *et al.*, 2008, p. 5). Dans ce contexte, les aptitudes à développer dépassent largement les compétences professionnelles, et cette réalité exige des qualités d'adaptation et de gestion de stress propres aux novices, qui, par définition, sont sans expérience.

Les enjeux de la formation à l'enseignement

La société a beaucoup changé depuis un siècle. Passant d'une ère industrielle à une société technologique, le milieu scolaire est coloré par les changements liés à cette évolution. Tout au long des dernières décennies, plusieurs réformes sont venues ponctuer la rénovation du système scolaire. Aujourd'hui, les différents enjeux qui touchent le milieu scolaire – décrochage des jeunes, taxage et intimidation, intégration des élèves handicapés, intervention auprès des jeunes en grande difficulté – sont autant de défis pour les nouveaux enseignants (Myre-Bysaillon et Rousseau, 2008; Doudin et Lafortune, 2006; DeBlois, 2005). Étant donné la multitude des programmes par compétences à connaître, comprendre et mettre en œuvre, porter un regard lucide sur le monde scolaire semble très complexe, en particulier pour les futurs enseignants. De plus, la formation des enseignants s'attarde peu à l'acquisition de compétences propres au leadership, à la tolérance à l'ambiguïté, à la prise de risques ou, encore, à la résolution créative de problèmes. En éducation, pour

favoriser l'innovation et l'adaptation, les ajustements nécessaires pour répondre aux enjeux actuels exigent une dose certaine de créativité. Tout en étant très conscient qu'il y a toujours un désir de plaire et de séduire, le changement dans les pratiques n'est pas toujours perçu positivement. Proposer de nouvelles façons de faire nécessite du courage, de l'audace et même parfois de la conviction. «La créativité ne va généralement pas de pair avec le désir de plaire. Il est bien connu que, très souvent, les idées nouvelles ne sont pas acceptées facilement, ni rapidement, et plusieurs opposants se prononcent spontanément pour dénoncer leur impossibilité, leur inutilité ou encore leur irréalisme» (Carrier et Gélinas, 2011, p. 58).

On constate alors que les approches ont peu changé et se sont curieusement très peu inspirées des grands courants de la créativité en éducation (Paré, 1977; Cropley, 2001/2004; Craig et Deretchin, 2010). Parallèlement à l'évolution décrite précédemment, la société du 21^e siècle ne cesse de défier nos compréhensions de plus en plus complexes de la nature humaine.

Des compétences à résoudre des problèmes

L'école est une microsociété, reconnue comme un lieu de résilience (Cyrulnik et Pourtois, 2007). «Étant donné que le développement des comportements antisociaux commence durant la petite enfance et se prolonge parfois jusqu'à la fin de l'adolescence, l'école est un endroit privilégié pour agir sur l'ensemble des facteurs de risque» (Leblanc, 2007, p. 183). L'école doit donc revoir sa façon d'accompagner les élèves à risque. Les défis qui attendent les nouveaux enseignants sont de taille, notamment dans les milieux défavorisés où les enfants ne reçoivent pas toujours tous les soins essentiels à leur épanouissement. Précisons ceci : le malaise n'est pas qu'il y a davantage de problèmes dans ces milieux; il s'agit plutôt de constater que les jeunes enseignants n'ont aucune expérience et connaissance, dite culturelle, voire de culture première, des personnes concernées et de leur milieu de vie. Depuis plusieurs années, l'école vise à inclure une approche culturelle en éducation (Sorin, 2007; MEQ, 2001a), à valoriser les savoirs expérientiels (stage IV intégré à la formation) et elle exige que l'enseignant soit un «héritier de culture» (MEQ, 2001b). Mais Leblanc (2007) va plus loin et précise que «[l]'école est une plaque tournante dans la vie d'un enfant à risque de délinquance puisqu'une expérience scolaire positive peut faire la différence entre ceux qui s'en sortiront et ceux qui vont poursuivre leur trajectoire vers la criminalité» (p. 189). Il est important de saisir l'impact de chaque action des enseignants sur les jeunes et le fait que les nouveaux enseignants n'échappent pas à cette situation.

Par conséquent, dans la formation des enseignants il faut absolument mettre l'accent sur les expériences nécessaires pour les préparer à résoudre d'une façon innovante les problèmes qui se posent, afin de mieux soutenir les élèves en difficulté. Le contexte de leur futur travail demande une bonne connaissance de soi, acquise par une pratique réflexive authentique. Ultimement, les enseignants doivent développer des attitudes positives face aux changements et aux difficultés rencontrées à l'école.

Les différents concepts clés: la créativité au service de l'enseignement

Afin de mieux cerner les enjeux autour du développement de la créativité chez l'enseignant, un détour nous amène à la définition de quelques concepts clés en éducation. Il s'agit de la créativité et de son processus, de la pédagogie créative impliquant l'enseignant et son environnement et, enfin, de la pratique réflexive mise au service de l'identité professionnelle.

La créativité et le processus

La créativité, souvent difficile à cerner, a été le sujet de recherche et de réflexion de beaucoup d'auteurs sur une période de plus de cinquante ans. Déjà, dans les années 1950, Carl. R. Rogers plaçait la créativité au centre du développement de la personne et définissait deux aspects essentiels pour s'épanouir : un sentiment de sécurité intérieur et une liberté pour se connaître (Rogers, 1981). La créativité a attiré de nombreux psychologues et pédagogues à mieux comprendre son effet sur la personne, tout comme son utilisation en éducation (Paré, 1977; Sternberg, Jarvin et Grigorenko, 2009).

Vers une définition de la créativité

La définition de l'Américaine Clarissa Pinkola Estés, psychologue clinicienne, est sans doute celle qui se rapproche le plus de notre sensibilité. Pour cette auteure : La créativité c'est la capacité de réagir à tout ce qui nous entoure, de choisir parmi les centaines de pensées, de sentiments, d'actions et de réactions qui naissent en nous et de les rassembler en une réponse, une expression, un message unique qui va transmettre un sens, la passion, l'esprit du moment (Pinkola Estés, 1996, p. 286).

Pour certains auteurs, la créativité se rattache à plusieurs aspects de la personne : sa personnalité, ses référents culturels ou encore sa production ou sa productivité (Sternberg et Lubart, 2009). La créativité fait aussi référence à l'innovation, à l'adaptation, à l'inventivité ou à l'ouverture (Carrier et Gélinas, 2010). Sans aucun doute, elle invite la personne à sortir de ses zones de confort, tout en négociant le niveau d'anxiété nécessaire pour se sentir compétente (Poliquin, 2004).

Pour la majorité des auteurs qui ont traité de la créativité, il y a consensus : la créativité nous distingue en tant qu'être humain, nous permet de nous construire à travers l'autre et d'exprimer notre individualité. Par ailleurs, il ne faut pas oublier qu'une certaine méfiance a longtemps été observée à l'égard des approches créatives, ce qui expliquerait des résistances à développer ou à utiliser la créativité (May, 1993). Cependant, tous s'entendent pour dire que la créativité serait au service de la création et que les créations artistiques forment le paysage culturel d'un peuple.

La création, pour comprendre le rapport à la culture

Depuis 2001, un concept a pris ancrage dans le vocabulaire en éducation : l'enseignant, [...] héritier, critique et interprète d'objets de savoir et de culture» (MEQ, 2001b, p. 59). Il s'agit ici d'une compétence mettant en relief l'approche culturelle en éducation. Deux sens appartiennent à ce concept et nous permettent d'en comprendre les fondements : la culture première et la culture seconde (MEQ, 2001b). La culture première « correspond aux modes de vie, aux comportements, aux attitudes et aux croyances d'une société » (MEQ, 2001b, p. 33). Cette conception renvoie à ce qui façonne un groupe ou une communauté dans ses caractéristiques sociologiques. La culture seconde se définit, par ailleurs, par « l'ensemble des œuvres produites par l'humanité pour se comprendre elle-même dans le monde » (MEQ, 2001b, p. 4). C'est ici que la création, exprimée à travers les œuvres d'art, donne un sens à la relation que nous établissons avec le monde. La personne s'inscrit dans ce rapport à la culture qui met en avant-plan les créations artistiques racontant notre histoire, nos découvertes et notre évolution. En vue de définir le concept de créativité et de se rapprocher de l'approche culturelle en éducation, trois éléments permettent de mieux comprendre les caractéristiques inhérentes à ce concept : ce qui appartient à la personne, au processus ou au produit.

La personne créative

Pour définir la personne créative, Camille Carrier et Sylvie Gélinas ont souligné certains aspects favorisant la créativité. Dans leur ouvrage *Créativité et gestion* (2011), les auteures mentionnent ainsi dix compétences ou attitudes pour soutenir la créativité : 1) l'ouverture à la nouveauté, 2) la tolérance à l'ambiguïté, 3) la tolérance à la complexité, 4) la curiosité, 5) la capacité de rêver, 6) la sensibilité aux écarts, 7) l'appréciation du jeu, 8) la résistance aux conclusions prématurées, 9) la sensibilité à l'environnement et, finalement, 10) la tolérance aux risques. En résumé, une personnalité créative se distingue par ses aptitudes à faire confiance au processus qui l'invite à penser différemment et à mettre ses réflexions en actions.

La pédagogie créative et l'enseignant

« [...] tout fonctionne bien quand les enseignants sont créatifs. »

Bennett et Rolheiser, *L'art d'enseigner*, p. 17

La pédagogie créative est l'application des différents principes de créativité dans la classe, à la fois par l'enseignant et par les élèves (Poliquin, 2004; Ouellet, 2010). Que ce soit par des techniques associées à la créativité, par l'ouverture à des idées nouvelles, à des façons de faire originales : remue-méninges, prise de décision collective, utilisation de la pensée divergente, liberté dans les activités d'apprentissage ou implication de l'élève dans ses choix d'évaluation.

Les enseignants créatifs n'ont cependant pas de meilleures idées que les autres. Leur succès est dû à la façon dont ils intègrent celles-ci à d'autres idées. [...] Quand on constate la variété de modèles contenus dans les nombreuses possibilités d'approches pédagogiques, on est amené à conclure

que l'enseignement est un acte créatif qui s'insère dans un environnement complexe (Bennett et Rolheiser, 2006, p. 17).

Par conséquent, la pédagogie créative s'observe par les attitudes de l'enseignant, par l'environnement éducatif favorisant les stratégies d'innovation ou d'adaptation de l'enseignement qu'il met en place et par le choix de son matériel pédagogique. Plusieurs approches pédagogiques soutiennent l'intervention en pédagogie créative : la différenciation pédagogique (Caron, 2003; Tomlinson, 2004), la pédagogie de la sollicitude (Rousseau, 2004), la pédagogie universelle (Rousseau, 2010), la théorie des intelligences multiples (Gardner, 1996). Cette énumération n'est pas exhaustive mais plutôt indicative.

La pédagogie créative se distingue aussi par la finalité sur laquelle repose l'intervention, c'est-à-dire le processus d'apprentissage de l'élève, plutôt que seulement ses résultats. En fait, le bien-être de l'élève et la valorisation de ses efforts priment l'acquisition de connaissances et le développement de compétences, qui cibleraient exclusivement sa réussite scolaire. Ainsi, le choix pédagogique de l'enseignant vise à soutenir le développement de l'enfant, sa créativité, sa spontanéité et à lui donner le goût de l'école. Les interventions de l'enseignant invitent au respect de chacun, à la connaissance de soi, à l'écoute et au partage.

L'enseignant en adaptation scolaire et son rapport à la créativité

Le ministère de l'Éducation du Québec (1996) indique que la formation en adaptation scolaire est d'abord une formation de base en enseignement. De ce fait, elle doit favoriser l'acquisition des compétences d'ordre personnel ainsi que des compétences en psychopédagogie et dans la discipline à enseigner. Elle doit aussi viser le développement de compétences propres à l'adaptation de l'enseignement aux élèves qui présentent des handicaps ou des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage et pour la compréhension de ces difficultés et de ces problèmes cognitifs, affectifs, sociaux et physiques.

Brunet (1996) souligne qu'en plus de compétences d'ordre technique, les enseignants en adaptation scolaire doivent posséder une souplesse multithéorique qui leur permet de travailler avec divers autres spécialistes et différents types d'élèves ayant des besoins particuliers. Les enseignants doivent posséder les habiletés nécessaires pour concevoir les adaptations si importantes pour la participation aux activités de l'école et l'appartenance à la communauté des élèves. Ils doivent être en mesure de résoudre les problèmes de façon innovante et différente. Ces compétences fondamentales en recouvrent de nombreuses autres, dont la capacité d'adaptation qui permet de s'ajuster à des situations complexes et à des difficultés, de rendre service tout en réduisant les effets négatifs du stress associé aux situations habituellement délicates de l'adaptation scolaire. L'auteur avoue que cette compétence est facile à nommer, mais incroyablement difficile à définir.

La pratique réflexive au service de la construction de l'identité professionnelle

Plusieurs formateurs, qui travaillent dans le domaine de la formation pratique, soulignent l'importance de la pratique réflexive sur la construction identitaire du futur enseignant (Gervais et Portelance, 2005; Legault, 2004). Nous souhaitons dans cette section simplement mettre en lumière l'importance de former des enseignants réflexifs pour ainsi développer une identité professionnelle forte. Les prochains points tentent de définir brièvement ces concepts largement étudiés.

La pratique réflexive

Réfléchir dans l'action demande de la part du jeune enseignant un effort considérable. La dimension réflexive de l'acte d'enseigner semble difficile à intégrer dans une pratique professionnelle au quotidien.

Duchesne et Savoie-Zajc (2005) soulignent que l'engagement au travail est lié à des facteurs psychologiques, sociaux et existentiels. Ceux-ci répondent aux besoins qu'a la personne de s'identifier à l'organisation et à sa profession, d'être en relation avec celles-ci. La pratique réflexive, associée à la professionnalisation, fait référence à l'analyse et aux prises de conscience qui en découlent et qui contribuent à un sentiment d'efficacité et de compétences chez l'enseignant. Legault (2004) ajoute pour sa part que : « [...] les professionnels de l'enseignement devraient se donner un cadre pour réfléchir sur leur pratique, car c'est par le biais de la réflexion structurée, outillée, alimentée par des apports théoriques et pratiques qu'ils pourront espérer contribuer activement à leur propre développement personnel et professionnel » (p. 13).

Brunet (1996), quant à lui, mentionne que les enseignants de l'adaptation scolaire doivent posséder la capacité d'analyse qui devrait les rendre aptes à résoudre les différents problèmes qui se présentent à eux. Cette activité d'analyse et de réflexion a un rapport étroit avec les décisions qu'ils auront à prendre ainsi qu'avec les actions qu'ils auront à entreprendre. Cet auteur soutient que, dans un contexte de collaboration, cette capacité d'analyse et de réflexion est indispensable. « Le praticien réflexif est un praticien qui se regarde agir dans un miroir et cherche à comprendre *comment* il s'y prend, et parfois *pourquoi* il fait ce qu'il fait, éventuellement contre son gré » (Perrenoud, 2004, p. 14). Nous verrons plus loin comment un exercice de pratique réflexive par le dessin influe sur la construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants en adaptation scolaire.

La construction de l'identité professionnelle

L'identité professionnelle en enseignement a pris de plus en plus d'importance depuis la réforme des programmes et l'accent mis sur la professionnalisation en enseignement (MEQ, 2001b). Gentili (2005) précise à cet égard que l'identité est une synthèse des aspects personnel et social de la personne. Il estime que l'identité est construite autour de quatre éléments essentiels, c'est-à-dire la confiance en soi, le caractère stable des éléments individuels, l'intégration du moi, l'adhésion aux valeurs d'un groupe et à son identité. Lamarre (2004), de son côté, fait valoir que la construction identitaire des futurs enseignants se manifeste progressivement, dans

et par le rapport entretenu avec leur propre représentation d'eux-mêmes et celle qu'ils se font de la profession en fonction de ce qu'ils vivent. Cette auteur mentionne que « [l]e temps de formation constitue une période essentielle dans ce processus de construction identitaire » (Lamarre, 2004, p. 21).

Un des aspects ciblés par le modèle de professionnalité est la complexité de l'acte d'enseigner et « [cette] situation d'enseignement se caractérise par l'ambiguïté, le flou, la complexité, l'incertitude et l'indéterminé » (MEQ, 2001b, p. 24). C'est dans ce contexte et pour répondre à ces exigences que le cours Résolution de problèmes et créativité (PPG1009) a été conçu et proposé aux étudiants en enseignement en adaptation scolaire et sociale, le développement de leur créativité étant la cible de notre intention pédagogique.

Une expérience de résolution de problèmes par la créativité

La proposition d'apprentissage suggérée dans le cours Résolution de problèmes et créativité met en scène une démarche créative par des exercices stimulant la créativité et la résolution créative de problèmes dans un cadre de recherche-action. Ce cours est d'une durée de 45 heures, réparties sur 15 semaines. Cette section présente les principaux éléments du cours et du contexte dans lequel les étudiants ont cheminé.

L'accompagnement du processus d'apprentissage par une démarche créative

Dans le rapport du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE), on considère que l'accompagnement de la relève enseignante favorise le transfert des connaissances et du savoir-faire, ce qui a pour effet de renforcer l'autonomie et aussi la persévérance dans l'enseignement (COFPE, 2002). Le but poursuivi est de maximiser la possibilité de mobiliser les connaissances, de créer un contexte d'apprentissage significatif et de favoriser le transfert des apprentissages en les exploitant en contexte de stage.

Le processus sur lequel se base notre accompagnement est inspiré de l'approche d'éducation expérientielle de R. L. Côté (1998). Cet auteur distingue cinq étapes pour faire cheminer l'apprenant vers un apprentissage significatif : l'ouverture, la participation, l'identification, l'intégration et la dissémination.

Le processus d'apprentissage expérientiel

L'ouverture est le premier contact, ou encore l'entrée en contact, avec une proposition d'apprentissage. Cette étape, déterminante pour l'apprenant, permet d'évaluer les enjeux de la proposition d'apprentissage : les choix, les compétences, les motivations. Si l'ouverture ne se réalise pas, selon ce modèle, l'apprentissage significatif ne peut se réaliser. Cette étape joue un rôle crucial au début de la construction identitaire de l'enseignant (Côté, 1998; Ouellet, 2010). L'ouverture implique l'introspection et l'évaluation des motivations, des motifs et des repères de chaque apprenant.

La participation, deuxième étape du processus, est celle où la personne s'engage activement dans la démarche d'apprentissage proposée. Elle correspond à la phase d'acquisition de connaissances ou d'habiletés à développer. L'identification est non seulement une étape d'engagement intellectuel, qui vise l'amélioration des habiletés acquises, mais tout autant un engagement affectif, qui permet de clarifier les valeurs et de personnaliser les objets d'apprentissage. C'est à cette troisième étape que l'étudiant s'approprie et définit les balises de l'utilisation de ses connaissances. L'intégration, quatrième étape du processus, est le moment dans la démarche où la personne applique le changement, ce qui influence son style de vie, ses habitudes et sa façon d'être. C'est le moment des prises de conscience, d'un certain sentiment de compétence ou de compréhension de l'importance des apprentissages réalisés. Enfin, la dissémination amène un impact social à l'expérience d'apprentissage. Cette étape incite l'apprenant à communiquer le changement qu'il expérimente, devenant par ce geste un modèle pour ses pairs et un modèle social (Côté, 1998; Ouellet, 2010).

La démarche créative

La démarche créative s'inspire de la stratégie de divergence proposée par Amégan (1995) et reprise dans le modèle de résolution créative de problèmes présenté dans l'ouvrage de Carrier et Gélinas (2011). La divergence comprend la fluidité, la flexibilité, l'originalité et l'élaboration. Amégan définit les quatre stratégies de la façon suivante :

La fluidité – C'est l'habileté qui peut nous permettre d'avoir un rapide débit d'idées, de questions, d'envisager plus de solutions possibles devant un fait ou un problème donné en un laps de temps précis (p. 25).

La flexibilité – C'est la capacité que nous avons d'utiliser, de trouver des approches diversifiées pour aborder une situation, de trouver des solutions pour une situation, de chercher des pistes différentes, de classer différemment, de changer de perspective, de voir autrement les choses (p. 26).

L'originalité se manifeste par notre capacité de produire des associations fort éloignées des données en jeu, de fournir des solutions habiles, astucieuses, sortant de l'ordinaire, de donner des réponses ou de produire des objets [...] dans la mesure où elle [la solution] est pertinente en regard du problème posé (p. 27).

L'élaboration – C'est elle qui nous permet de développer et d'ajouter facilement des détails, d'élargir un problème donné, d'embellir ou de détailler des objets ou des idées, de considérer une situation de façon extensive [...] (p. 27).

Ces deux approches combinées ont été le cadre structurant la démarche proposée aux étudiants.

Le cours Résolution de problèmes et créativité (PPG1009)

Ce cours apparaît dans le cursus de formation du baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Il est jumelé à un stage en milieu scolaire.

La description du cours

Ce cours vise à comprendre l'apport de la créativité dans la résolution de problèmes. En plus d'identifier différentes situations d'apprentissage permettant d'apporter un regard critique sur un problème, il traite de différentes notions liées à la créativité : l'imaginaire, l'imagination, le pouvoir créatif et la création, les limites et les obstacles de la créativité, la contribution de l'art dans la créativité. La résolution de problèmes et ses différentes étapes (modèle de Parnes en cinq étapes décrit à la page 168) sont présentées afin de découvrir des stratégies applicables en classe.

Dans ce cours, un processus d'apprentissage significatif est essentiel pour l'étudiant. En effet, comme nous l'avons mentionné précédemment, la résolution de problèmes et la créativité en adaptation scolaire exigent de la part de l'enseignant une posture professionnelle orientée vers des stratégies efficaces et efficientes en enseignement. Considérant les difficultés inhérentes à cette profession, il est impératif que l'enseignant vive dans son parcours de formation un processus d'apprentissage qui vise le développement de compétences.

Les compétences professionnelles visées

Cinq compétences professionnelles du référentiel de compétences de la profession enseignante défini par le ministère de l'Éducation du Québec (2001b) sont spécifiquement visées :

- 1) Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions (compétence 1);
- 2) Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation (compétence 3);
- 3) Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation (compétence 4);
- 4) Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap (compétence 7);
- 5) S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel (compétence 11).

L'approche pédagogique

La stratégie pédagogique est surtout fondée sur le principe de communauté de pratique et de coformation des étudiants. Une approche expérientielle d'éducation permet de proposer des expériences de formation visant les transferts d'apprentissage.

Les stratégies d'apprentissage s'appuient principalement sur les principes de communauté d'apprentissage et de coconstruction ainsi que de développement professionnel en enseignement.

Plusieurs domaines artistiques sont exploités (musique, mouvement, art du cirque, arts plastiques, jeu de rôle) et favorisent la mise en place d'un cadre d'apprentissage expérientiel pour vivre des expériences de résolution créative des problèmes correspondant aux exemples vécus en classe du primaire ou secondaire, plus précisément auprès des élèves à risque.

Tableau 1. **Lien entre les étapes du processus d'apprentissage, le contenu du cours et les compétences professionnelles visées.**

Étapes du processus	Notions du cours	Compétences professionnelles
Exploration	Mon portrait créatif - me connaître - donner du sens à l'apprentissage - découvrir la géographie culturelle de la classe - identifier les forces collectives du groupe	1 et 11
Participation	Compréhension des concepts Participation au développement des connaissances individuelles et collectives - discussion et documentation.	3 et 7
Identification	Élaboration d'un projet collectif de résolution de problèmes - posture de création et identification des limites.	10
Intégration	Présentation des projets collectifs - réflexion sur le processus d'apprentissage vécu - synthèse	3 et 4
Dissémination (transfert)	Conscience du processus de transfert et de la mobilisation des connaissances (application en stage)	1 et 11

La recherche-action comme modèle

La recherche-action est reconnue depuis plusieurs décennies comme une approche soutenant la réflexion et les changements de pratique chez les enseignants (Dolbec et Prud'homme, 2008). Les trois pôles – recherche-action-formation – définissent très bien cette approche. À l'instar de Dolbec et Prud'homme, nous soutenons que le cadre de la recherche-action rejoint les sous-processus réflexifs liés à sa triple finalité: production de connaissances, action pour la transformation des pratiques et le processus de formation ou de coformation. Aussi, Rousseau et Thibodeau (2011) mentionnent que la recherche-action en éducation est un choix judicieux pour produire un changement dans les pratiques. C'est pourquoi nous croyons qu'une introduction à la recherche-action semble un modèle pertinent de résolution de problèmes dans le cadre de ce cours.

La résolution créative de problèmes

La résolution créative de problèmes vise plutôt la production d'une solution nouvelle à un problème souvent complexe et pour lequel il est difficile de trouver une réponse – ou une jugée satisfaisante – en s'inspirant des

façons de faire habituelles. Dans une telle perspective, le problème n'a déjà plus la même signification : on parle aussi d'objectif, de rêve, de souhait ou d'occasion. Elle requiert d'aller plus loin et de développer des voies qui n'existent pas encore, difficilement identifiables par une réflexion «rationnelle» (Carrier et Gélinas, 2011, p. 109).

Selon le modèle proposé par Sidney Parnes (Schaeffer, 1987), la résolution créative de problèmes comporte cinq étapes : la première concerne la recherche de fait, la deuxième permet de formuler le problème, la troisième mobilise les personnes à la recherche d'idées à l'aide de différentes techniques créatives, la quatrième cible dans toutes les suggestions une solution privilégiée et, finalement, la cinquième étape sert à l'application de cette solution. Dans la démarche réalisée avec les étudiants, nous avons ajouté à cette dernière étape l'anticipation des résultats. La formation à l'innovation et à l'adaptation adhère avec une certaine logique à cette approche.

Les moyens pour permettre aux jeunes enseignants en formation de sortir de leur zone de confort et leur fournir des expériences afin qu'ils vivent concrètement les approches théoriques ne sont pas nombreux. Un des exemples est sans aucun doute la proposition du carnet de dessins comme outil de coévaluation du processus d'apprentissage.

Deux exemples pour illustrer le processus d'apprentissage des étudiants

Deux exemples ont été choisis pour illustrer le processus d'apprentissage des étudiants. Il est important de souligner que les propos et les réflexions ont été traités collectivement et que nous les avons résumés dans nos propres mots. Dans un premier temps, *l'atelier du masque* montre comment les participants, à l'aide de cet objet, ont raffiné leur réflexion sur leur identité professionnelle. Dans un deuxième temps, *le carnet de dessins* leur a permis d'utiliser un moyen de réflexion peu familier pour prendre du recul et approfondir l'analyse de leur processus d'apprentissage. Ce moyen créatif a été complété par un exercice de synthèse à l'écrit, à la fin de la session.

Le masque comme outil de connaissance de soi

Le masque utilisé en art-thérapie a été la source d'inspiration de cet atelier. En créant un masque, les étudiants s'identifient à leur personnage, prennent le temps de le construire, d'élaborer des symboles personnels liés à leur histoire.

Description de l'atelier du masque

Le but premier de cet atelier est de fournir à l'étudiant un contexte pour réfléchir dans l'action. Les intentions pédagogiques spécifiques au masque visent à utiliser le masque en tant que moyen de connaissance de soi au départ, de découverte d'un processus créateur porteur de changement et finalement, de découverte

de sa créativité et de son expression symbolique. Quatre étapes étaient proposées : 1) fabrication du masque de l'enseignant; 2) réflexion individuelle sur les caractéristiques; 3) échange avec un pair sur l'observation externe, puis mise en commun avec le groupe de l'expérience vécue; 4) consignation au carnet de dessins des principales réflexions sur l'expérience ainsi que des prises de conscience.

La construction d'un masque (étape 1), en silence, s'est faite à l'aide de différents matériaux d'arts plastiques. Ce processus fait appel à la spontanéité, à l'ouverture, à l'intuition, à la manipulation ainsi qu'à une disposition à explorer des avenues inédites chez l'étudiant. Il s'agit ici d'être dans l'action sans trop faire intervenir ses pensées ni ses jugements. Après sa réalisation, chaque étudiant prenait un temps d'observation (étape 2) de sa production et notait ce qui lui semblait être les caractéristiques rejoignant ce qu'il percevait de lui-même, de ses qualités d'enseignant ainsi que de ses particularités. Par la suite, en dyade, l'étudiant devait être disposé à recevoir les commentaires d'un pair sur les perceptions du masque en question, sans avoir eu aucune explication préalablement (étape 3). Suivaient une discussion et un échange en grand groupe sur cette expérience. Finalement, un moment de réflexion et d'analyse était réservé pour remplir le carnet de dessins (étape 4) et conclure la démarche.

Les principaux commentaires des étudiants sur l'atelier du masque

En général, les étudiants ont pris beaucoup de plaisir à réaliser cet atelier. Les consignes ont été respectées et, après quelques minutes, la salle de classe était plongée dans le silence; l'ambiance « sacrée » a sûrement permis d'approfondir cet exercice de connaissance de soi.

Les principaux commentaires sur l'expérience de la construction du masque se sont faits verbalement à la fin de l'activité en classe. La plupart des étudiants ont été surpris des résultats, étonnés de découvrir autant de qualité d'écoute et d'observation, autant de symbolique et de couleurs dans la réalisation de cet objet. À l'écrit, tous ont mentionné l'importance d'avoir effectué cet exercice et l'effet de celui-ci sur la construction de leur identité professionnelle. Notamment, le masque les a aidés à cibler les principaux éléments qui définissent la personnalité enseignante, l'écoute,



l'empathie, l'observation, le don de soi. Le processus d'apprentissage a aussi fourni aux étudiants des pistes pour mieux se connaître, améliorer leur confiance en leur intuition et en leur créativité. Voici des exemples de masques créés lors de cet atelier.

Quelques étudiants ont mentionné que cette activité leur a permis de s'ouvrir à une certaine folie intérieure, trop souvent cachée. Dans l'ensemble, l'expérience a été un moyen pour les aider à s'affirmer, à se découvrir et à être authentiques devant leurs collègues.

Le carnet de dessins: un outil de réflexion

Afin d'évaluer le cheminement des étudiants, l'utilisation d'un carnet de dessins a été suggérée pour conserver des traces de leur processus d'apprentissage. Cet outil sert à réfléchir sur les effets des activités artistiques proposées tout en faisant le lien avec leur construction de l'identité professionnelle. Cet outil est inspiré d'une démarche proposée par Anne-Marie Jobin (2002), dans son livre *Le journal créatif*. Il s'agit pour l'étudiant de faire un ou plusieurs dessins, chaque semaine, sur la thématique proposée durant le cours. Parallèlement, le carnet de dessins sert aussi, entre autres moyens, à évaluer le cheminement de l'étudiant tout au long de la session.

Description du carnet de dessins

Au départ, le carnet de dessins a été proposé comme outil d'évaluation, mais les étudiants l'ont accueilli assez froidement. Ces derniers ne voyaient pas la pertinence de dessiner pour réfléchir et, surtout, ils avaient beaucoup de difficulté à voir comment des dessins leur permettraient de réfléchir et de construire leur identité professionnelle. Même après des explications, l'étape de l'ouverture est apparue difficile à réaliser, sauf pour les personnes qui aimaient déjà dessiner. Instiller une bonne dose de confiance, en eux-mêmes et en la responsable du cours, a été nécessaire pour susciter leur engagement dans cette démarche.

Pourquoi utiliser un carnet de dessins? Le but premier était de déstabiliser les étudiants, de les placer, chaque semaine, dans une zone d'inconfort en utilisant un langage symbolique. La répétition était une stratégie; dessiner chaque semaine permettait aux étudiants de créer une routine et d'appriivoiser le dessin comme moyen d'expression. Parallèlement, deux objectifs étaient visés: 1) les faire dessiner, compétence qu'ils ne maîtrisaient pas, pour expérimenter ce que le jeune en adaptation scolaire ressent lorsqu'on lui demande d'effectuer une tâche pour laquelle il éprouve de la difficulté; 2) prendre une distance pour réfléchir à la proposition d'apprentissage hebdomadaire, afin de favoriser une intégration des notions.

L'idée de départ pour soutenir ce processus était de faire confiance aux étudiants pour qu'ils développent leur propre confiance en eux. Il s'agissait ensuite de leur suggérer de laisser simplement les lignes se poser sur le papier, tracer ce qu'ils retenaient des apprentissages réalisés durant le cours. Une fiche permettait de structurer leur démarche: une partie pour dessiner dans un cadre assez fixe et trois éléments d'analyse pour aider à la réflexion (description du dessin, indices sur les apprentissages et prise de conscience – voir l'annexe 1).

Principaux commentaires des étudiants sur l'utilisation du carnet de dessins

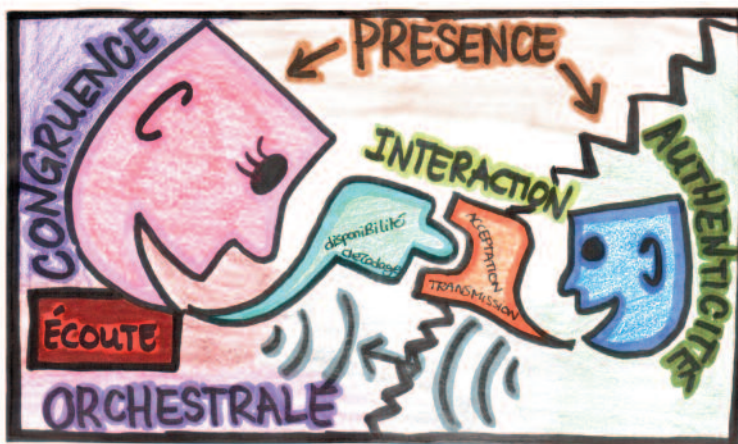
La majorité des étudiants ont reconnu avoir eu des difficultés initiales avec l'utilisation du carnet de dessins. Ils ne savaient pas au juste quoi dessiner et voulaient, au premier geste, faire quelque chose de « beau » et « faire plaisir ». Plusieurs ont mentionné ne pas avoir de talent en dessin, trouver difficile de se concentrer à la fin du cours pour réaliser le dessin synthèse, manquer de temps et, surtout, éprouver peu d'intérêt pour cet exercice.

Par la suite, une majorité d'entre eux ont découvert un plaisir à s'arrêter et à réfléchir en dessinant. Ils soulignent qu'ils ont dépassé leur limite et ont compris qu'il est important de sortir de leur zone de confort. Quelques-uns ont fait le lien avec les difficultés rencontrées par les élèves à risque.

Dans la synthèse à la fin du cours, les étudiants ont mentionné les points suivants :

- Un réel changement d'attitude vis-à-vis de la nouveauté et de la marginalité s'est produit.
- Leur vision de la créativité a changé.
- Le processus d'apprentissage a laissé des traces sur le savoir-être.
- La motivation influence la créativité.
- Il faut s'ouvrir à l'expérimentation avant de porter un jugement ou une critique négative.
- La compréhension des concepts concernant la créativité permet de canaliser les énergies et de les transformer en moment positif.
- La prise de conscience du potentiel de la créativité en enseignement ainsi que la clarification entre créativité et création artistique les aident à s'ouvrir à l'innovation et à l'adaptation.

Enfin, des aspects en lien avec leur processus ont été mentionnés, tels que la découverte de la capacité à approfondir la réflexion sur l'identité professionnelle, l'expérience créative pour sortir de leur zone de confort et l'expérimentation de leur propre apprentissage dans le plaisir. Quelques dessins illustrent leurs processus d'apprentissage.



L'exploration d'une autre forme de communication pour se connaître a permis de s'ouvrir à la communication non verbale des élèves en adaptation scolaire. En effet, à plusieurs reprises, les commentaires des étudiants portaient sur leur compréhension des élèves vivant des difficultés à l'école.

Il est important de mentionner que leur travail de session portait sur la résolution créative d'un problème. En effet, chaque étudiant avait identifié préalablement un défi à relever avec les élèves de sa classe de stage. Les membres de chaque équipe étaient donc sensibilisés aux difficultés rencontrées par les élèves ayant un handicap ou des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. Finalement, le processus d'éducation expérientielle a été vécu par l'ensemble des étudiants. De l'ouverture, difficile mais réalisée, au transfert dans le milieu de stage, où plusieurs étudiants ont expérimenté avec succès leur solution créative au problème cerné.

La limite de cette expérience concerne le suivi et les retombées. Dans un cours universitaire, nous avons rarement l'occasion de revoir les étudiants après la période réservée au cours (de 45 heures). Ces constats sur leurs apprentissages doivent donc être considérés avec réserve, puisque nous ne pouvons confirmer que les membres cette cohorte ont continué leur cheminement dans le développement de leur créativité.

Discussion

Le milieu scolaire, y compris celui de la formation des enseignants, apparaît comme un milieu où la structure et l'organisation sont prioritaires au détriment de la liberté, de la flexibilité et du processus. Contrairement aux milieux des affaires ou à ceux des communications, où les dirigeants prônent le développement d'équipes performantes et l'exploration de la créativité au sein de leurs groupes.

Si l'on estime que la créativité est un phénomène observable dans tous les secteurs des activités humaines, alors on ne doit plus hésiter à lui faire une place à l'école où, aujourd'hui, nous passons une bonne partie de notre vie. [...] Mais cette même société reconnaît-elle toujours à l'école ce rôle primordial de prédisposer, dès le jeune âge, le plus de citoyens possible à être créatifs? Les contraintes culturelles et sociales qui s'exercent sur l'école sont telles qu'on serait porté à croire à la vanité de toute initiative de promotion de la créativité en son sein. Ne serait-on pas porté, devant ce constat, à l'abstention? (Amégan, 1995, p. xviii)

Collins et Amabile (2009) suggèrent vivement que la créativité soit inscrite à la liste des stratégies pour soutenir la motivation des enseignants, tout autant que celle des élèves. Plusieurs auteurs suggèrent que le développement de la créativité chez l'enfant est essentiel. À cet effet, il est difficile d'imaginer développer la créativité de l'élève sans porter un regard sur la façon de le guider, ou d'intégrer une approche créative à l'intervention pédagogique et éducative.

Ceux qui se retrouvent souvent au banc des accusés sont les leaders, les dirigeants et les décideurs des milieux scolaires. Quelles sont leurs pratiques de gestion?

Carrier et Gélinas (2011) invitent d'ailleurs les gestionnaires scolaires à se tourner vers la résolution créative de problèmes, à utiliser la synergie des groupes pour créer une communauté d'apprentissage professionnelle et à impliquer l'ensemble de l'équipe dans la démarche d'un changement souhaité ou imposé.

Conclusion

S'inscrire dans une démarche pédagogique créative impose une ouverture au changement, une flexibilité et une tolérance à l'ambiguïté. Cette démarche à l'intérieur d'un cours universitaire signifie aussi un accompagnement différent, voire un accueil de l'inconfort, de l'insécurité ainsi que de multiples questionnements et tâtonnements des étudiants, sans jugements ni critiques. Il faut être conscient que les étudiants cheminent dans un processus qui leur est inconnu et que certains ont beaucoup de difficulté à se libérer des conditionnements de la « bonne réponse », de la culture de l'examen ou des réponses apprises par cœur. Or, les différents angles sous lesquels les défis de l'école contemporaine sont abordés, où il n'y a pas de bonnes réponses, invitent les enseignants novices à explorer la créativité dans leur acte professionnel tout autant que dans leur vie personnelle.

La créativité est intimement liée à la personnalité de chacun, à sa façon de décoder les expériences de la vie, à la perception de son propre cheminement. Regarder à travers une lunette créative, c'est répondre à une invitation à se « redessiner » selon les principales couleurs de la flexibilité, de la fluidité, de l'ouverture, de l'originalité. Qui plus est, la curiosité a toujours fait partie des qualités de l'être humain; à preuve, il s'agit simplement d'observer autour de nous tout ce que l'homme a inventé.

Dans ce texte, nous avons proposé une réflexion sur les défis de la formation des enseignants pour que ces derniers répondent aux attentes de l'école d'aujourd'hui. Nous avons également défini les concepts entourant la créativité et la pédagogie créative ainsi que l'apport de la pratique réflexive.

En guise de conclusion, quelques idées permettront aux lecteurs d'amorcer une réflexion personnelle. Sans formuler de recommandations formelles, nous croyons qu'il serait intéressant de réfléchir sur les « comment ». Comment mettre l'accent sur le questionnement plutôt que sur la culture de la bonne réponse? Comment accepter de remettre en question certaines idées conventionnelles? Comment expérimenter des façons de faire différentes, souvent à l'opposé de nos habitudes? Comment développer ou soutenir la créativité dans les milieux scolaires? Enfin, la principale recommandation, qui pourrait tout autant être un souhait pour les enfants d'aujourd'hui qui construiront les inventions de demain, est de former des enseignants ouverts sur leur plein potentiel, qui ne s'attardent pas aux limites, mais bien aux possibles qui sommeillent en chacun, en encourageant une résolution créative à ses problèmes.

Références bibliographiques

- AMÉGAN, S. (1995). *Pour une pédagogie active et créative*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- BENNET, B. et ROLHEISER, C. (adaptation M. Leclerc) (2006). *L'art d'enseigner. Pour une intégration créative des concepts d'apprentissage*. Montréal : Chenelière Éducation.
- BRUNET, J.-P. (1996). *Les rôles et les compétences des enseignantes et des enseignants de l'adaptation scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- CARON, J. (2003). *Apprivoiser les différences*. Montréal : La Chenelière.
- CARRIER, C. et GELINAS, S. (2011). *Créativité et gestion, les idées au service de l'innovation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- COLLINS, M. A. et AMABILE, T. M. (2009). Motivation and creativity. Dans R. J. Sternberg (dir.), *Handbook of Creativity* (p. 297-312). New York : Cambridge University Press.
- COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (2002). *Offrir la profession en héritage. Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- COTÉ, R. L. (1998). *Apprendre. Formation expérientielle stratégique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- CRAIG, C. J. et DERETCHIN, L. F. (2010). *Cultivating Curious and Creative Minds. The Role of Teachers and Teacher Educators*. Toronto : Rowman and Littlefield Education.
- CROPLEY, A. J. (2001/2004). *Creativity in Education & Learning. A Guide for Teachers and Educators*. Abington, UK : RoutledgeFalmer.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (2006). *La créativité. Psychologie de la découverte et de l'invention*. Paris : Robert Laffont.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (2009). Implications of a systems perspective for the study of creativity. Dans R. J. Sternberg (dir.), *Handbook of Creativity* (p. 313-335). New York : Cambridge University Press.
- CYRULNIK, B. et POURTOIS, J.-P. (dir.) (2007). *École et résilience*. Paris : Odile Jacob.
- DEBLOIS, L. (en collab. avec D. Lamothe) (2005). *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir*. Québec : Les Presses de l'Université Laval – CRIRES.
- DOLBEC, A. et PRUD'HOMME, L. (2009). La recherche-action. Dans B. Gauthier (dir.), *La recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (5^e éd.) (p. 505-540). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- DOUDIN, P.-A. et LAFORTUNE, L. (2006). *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers. Quelle formation à l'enseignement?* Québec : Presses de l'Université du Québec.

- DUCHESNE, C. et SAVOIE-ZAJC, L. (2005). L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire: une démarche inductive de théorisation. *Recherches qualitatives*, 25(2), 69-95.
- FELDMAN, D. H. (2009). The development of creativity. Dans R. J. Sternberg (dir.), *Handbook of Creativity* (p. 169-186). New York: Cambridge University Press.
- GARDNER, H. (1996). *Les intelligences multiples. Pour changer l'école: la prise en compte des différentes formes d'intelligence*. Paris: Retz.
- GENTILI, F. (2005). *La rééducation contre l'école, tout contre*. Toulouse: Erès.
- GERVAIS, C. et PORTELANCE, L. (2005). *Au cœur de la profession enseignante. Contexte de construction et modalités de partage*. Québec: Éditions du CRP.
- JOBIN, A.-M. (2002). *Le journal créatif. À la rencontre de Soi par l'art et l'écriture*. Montréal: Éditions du Roseau.
- LAMARRE, A.-M. (2004). Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique. *Recherches qualitatives*, 24, 19-56.
- LEBLANC, L. (2007). L'école: un lieu où la résilience peut se produire. Dans B. Cyrulnik et J.-P. Pourtois (dir.), *École et résilience* (p. 179-197). Paris: Odile Jacob.
- LEGAULT, J.-P. (2004). *Former des enseignants réflexifs*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- MAY, R. (1993). *Le courage de créer*. Montréal: Le Jour.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1996). *La formation des enseignantes et des enseignants en adaptation scolaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001b). *La formation à l'enseignement*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MYRE-BISAILLON, J. et ROUSSEAU, N. (2008). *Les jeunes en grande difficulté. Contextes d'intervention favorables*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- OUELLET, S. (2010). La créativité au service de l'inclusion. À la recherche d'une pédagogie pour tous les enfants. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2^e éd.) (p. 307-328). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- PARÉ, A. (1977). *Créativité et pédagogie ouverte* (3 vol.). Laval: Éditions NHP.

- PERRENOUD, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. Dans J.-F. Inisan (dir.), *Analyse de pratiques et attitude réflexive en formation* (p. 11-32). Reims: CRDP de Champagne-Ardenne. Consulté en ligne [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_12.html] le 10 janvier 2012.
- PINKOLA ESTÉS, C. (1996). *Femmes qui courent avec les loups*. Paris: Grasset.
- POLIQVIN, L. (2004). *Voies et voix de la créativité*. Montréal: Chenelière Éducation.
- PORTELANCE, L., MUKAMURERA, J., MARTINEAU, S. et GERVAIS, C. (2008). *L'insertion dans le milieu scolaire: une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- ROGERS, C. R. (1981). *Vers une théorie de la créativité*. Dans C. R. Rogers (dir.), *Le développement de la personne* (p. 230-240). Paris: Dunod-InterÉditions.
- ROUSSEAU, N. (2004). *Pour une pédagogie de la sollicitude*. Québec: Septembre éditeur.
- ROUSSEAU, N. et THIBODEAU, S. (2011). S'approprier une pratique inclusive. Regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au cœur d'un processus de changement. *Éducation et francophonie*, XXXIX(2), 145-164.
- SCHAEFFER, D. (1987). Un modèle de réactivité: la résolution de problèmes de Sidney Parnes. *Dimensions*, 9(1), 7-14.
- SORIN, N. (2006). Le récit de vie et le rôle de la narration dans le développement psychologique des élèves en échec sévère. Dans P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers. Quelle formation à l'enseignement?* (p. 99-115). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- STERNBERG, R. J., JARVIN, L. et GRIGORENKO, E. L. (2009). *Teaching for Wisdom, Intelligence, Creativity, and Success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- STERNBERG, R. J. et LUBART, T. I. (2009). The concept of creativity: Prospects and paradigms. Dans R. J. Sternberg (dir.), *Handbook of Creativity* (p. 3-15). New York: Cambridge University Press.
- TOMLINSON, C. A. (2004). *La classe différenciée*. Montréal: Chenelière Éducation.

Développer la créativité par la conception d'un objet à réaliser. Mise en place d'un dispositif de *Learning Study* dans la formation des enseignants

Denis LEUBA

Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse

John DIDIER

Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse

Nicolas PERRIN

Haute école pédagogique du canton de Vaud et Université de Genève, Suisse

Isabelle PUOZZO

Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse

Katja VANINI DE CARLO

Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse



Patrimoine
canadien Canadian
Heritage



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Comité de rédaction

Sylvie Blain,
Université de Moncton

Lucie DeBlois,
Université Laval

Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières

Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface

Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Anne-Marie Bergeron

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acef

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acef.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Créativité et création en éducation

Rédactrice invitée :

Francine CHAÎNÉ

Liminaire

- 1 **Créativité et création en éducation**
Francine CHAÎNÉ, Université Laval, Québec, Canada
- 6 **La théorisation de la créativité au service de l'éducation en art**
Félix DE LA DURANTAYE, Université de Montréal, Québec, Canada
- 23 **Développement dramaturgique et perspective systémique de la créativité à La Troupe du Jour de Saskatoon**
Mariette THÉBERGE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 41 **Pour relancer et maintenir la créativité pédagogique et artistique des futurs enseignants: la dynamique de la création, un outil pertinent**
Carole MARCEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 54 **Création et créativité dans la construction identitaire d'enseignantes de la danse en milieu scolaire au Québec**
Hélène DUVAL, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 69 **L'observation d'un processus de création théâtrale par des adolescents et les effets sur le savoir artistique: autoethnographie d'une recherche**
Francine CHAÎNÉ, Université Laval, Québec, Canada
- 83 **Indices de transformation sociale par *l'art qui relie*, une pratique artistique avec et dans la communauté**
Joëlle TREMBLAY, Université Laval, Québec, Canada
- 99 **L'expérience de création en théâtre pour adolescents en Ontario français: paroles et gestes**
Laurence Valérie THIBAUT, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 119 **Des pratiques inspirantes pour intégrer la dimension culturelle à l'école**
Caroline RAYMOND, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Nicole TURCOTTE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 139 **Créativité et didactique dans l'enseignement musical**
Isabelle MILI, Université de Genève, Suisse
- 154 **Expérience de résolution de problèmes par une démarche créative dans la formation des enseignants en adaptation scolaire**
Sylvie OUELLET, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 177 **Développer la créativité par la conception d'un objet à réaliser. Mise en place d'un dispositif de *Learning Study* dans la formation des enseignants**
Denis LEUBA, John DIDIER, Nicolas PERRIN, Isabelle PUOZZO et Katja VANINI DE CARLO, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse

Développer la créativité par la conception d'un objet à réaliser. Mise en place d'un dispositif de *Learning Study*¹ dans la formation des enseignants

Denis LEUBA

Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse

John DIDIER

Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse

Nicolas PERRIN

Haute école pédagogique du canton de Vaud et Université de Genève, Suisse

Isabelle PUOZZO

Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse

Katja VANINI DE CARLO

Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse

-
1. Une *Learning Study* est un type de recherche-action qui se focalise sur l'enseignement et ses effets sur l'apprentissage des élèves. Le rôle de l'itération (le fait de travailler par cycles de planification, mise en œuvre et révision de l'enseignement, nouvelle mise en œuvre...) est central. Par hypothèse, l'itération permet la mise en évidence des modalités de didactisation d'un objet d'apprentissage et de sa compréhension par les élèves. Elle permet ainsi l'amélioration de l'enseignement. Une *Learning Study* amène les enseignants à réviser leurs connaissances disciplinaires et pédagogiques en regard des difficultés rencontrées par les élèves et plus généralement des contraintes pédagogiques auxquelles ils ont dû faire face.

RÉSUMÉ

Cet article décrit, dans un premier temps, en quoi l'épistémologie de la discipline des *activités créatrices et manuelles* en Suisse francophone ne permet pas de développer la créativité. Dans un deuxième temps, il propose un modèle théorique innovant qui permet d'appréhender le processus de production d'un objet artisanal – tel qu'il peut être suivi par un élève dans le cadre de l'enseignement des *activités créatrices et manuelles* – comme une occasion de développer la créativité. Cette dernière est alors définie comme la capacité de réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste. Les opérations cognitives induites par l'activité de conception de l'objet et de l'anticipation de sa socialisation entraînent l'élève à gérer une démarche créative contextualisée par un problème. Dans un troisième temps, cet article présente la façon dont une équipe de formateurs a eu recours à un dispositif de *Learning Study* pour favoriser l'appropriation de ce modèle par les enseignants. Différents obstacles didactiques sont alors identifiés, ce qui permet d'interroger en retour le modèle théorique.

ABSTRACT

Developing creativity through designing an object: Implementing a *Learning Study* device in teacher training

Denis LEUBA

Vaud University of Teacher Education, Switzerland

John DIDIER

Vaud University of Teacher Education, Switzerland

Nicolas PERRIN

Vaud University of Teacher Education, Switzerland and University of Geneva, Switzerland

Isabelle PUOZZO

Vaud University of Teacher Education, Switzerland

Katja VANINI DE CARLO

Vaud University of Teacher Education, Switzerland

This article first describes how the epistemology of the discipline of *creative and manual activities* in French-speaking Switzerland does not promote the development of creativity, and secondly, it suggests an innovative theoretical model for teaching the process of producing an work of art – in such a way that a student could take on the creative process through *creative and manual activities* – as an opportunity to develop creativity. Creativity is then defined as the ability to make an object that is both new and adapted to the context in which it is created. The cognitive operations induced by the activity of designing the object and the anticipation of its completion lead students to manage a creative process in the context of a challenge. The

third part of the article presents how a team of teachers used a *Learning Study* device to help teachers appropriate this model. Different educational obstacles are then identified, leading to a discussion of the theoretical model.

RESUMEN

Desarrollar la creatividad a través de la concepción de un objeto por realizar. Construcción de un dispositivo de *Learning Study* en la formación de maestros

Denis LEUBA

Escuela superior de pedagogía del Cantón de Vaud, Suiza

John DIDIER

Escuela superior de pedagogía del Cantón de Vaud, Suiza

Nicolas PERRIN

Escuela superior de pedagogía del Cantón de Vaud, Suiza y Universidad de Ginebra, Suiza

Isabelle PUOZZO

Escuela superior de pedagogía del Cantón de Vaud, Suiza

Katja VANINI DE CARLO

Escuela superior de pedagogía del Cantón de Vaud, Suiza

Este artículo describe, al principio, cómo la epistemología de las *actividades de actividades creativas y manuales* en Suiza francófona no permite el desarrollo de la creatividad. En seguida, propone un modelo teórico innovador que permite aprender al proceso de producción de un objeto artesanal – que pueda ser asumido por el alumno en el cuadro de la enseñanza de las *actividades creativas y manuales* – en tanto que oportunidad para desarrollar la creatividad. La creatividad es definida en tanto que capacidad de realizar una producción que sea al mismo tiempo inédita y adaptada al contexto en el cual se manifiesta. Las operaciones cognitivas inducidas por la actividad de concepción del objeto y de anticipación de su socialización, llevan al alumno a organizar un acercamiento creativo contextualizado por el problema. Finalmente, este artículo presenta cómo un equipo de formadores recurrió a un dispositivo de *Learning Study* con el fin de facilitar la apropiación por los maestros de dicho modelo. Varios obstáculos didácticos fueron así identificados, lo que a cambio permitió cuestionar el modelo teórico.

Introduction

Après un bref historique permettant de problématiser l'épistémologie des *activités créatrices et manuelles* en Suisse francophone, cet article présente conjointement deux éléments articulés dans le cadre d'une formation d'enseignants en Suisse francophone: un nouvel objet de formation et d'apprentissage² et un dispositif de formation proposé à ces enseignants. L'objet d'apprentissage est une modélisation des activités de conception, de réalisation et de socialisation d'objets artisanaux en contexte scolaire qui articule un travail créatif explicite avec une production contrôlée d'objets pertinents du point de vue social. Il met en œuvre une démarche de créativité multidimensionnelle.

Les enseignants en formation, en plus de faire leur propre apprentissage du modèle, doivent intégrer celui-ci dans leurs enseignements. Pour ce faire, l'équipe de formateurs a eu recours à un dispositif de *Learning Study* qui vise, par l'itération de boucles de préparation, réalisation et analyse de séquences d'enseignement, l'amélioration des pratiques enseignantes et des apprentissages des élèves.

La créativité est en quelque sorte mise en abyme, au sens d'une œuvre citée et emboîtée à l'intérieur d'une autre. La créativité des enseignants doit en effet permettre le développement de la créativité des élèves, et cela, dans un cadre contraint. En d'autres termes, la créativité se situe à un double niveau: le premier est celui du modèle d'enseignement et d'apprentissage de conception, réalisation et socialisation; le second est la mise en place d'une structure originale au sein de la formation des enseignants visant l'appropriation du modèle précédent.

Une situation insatisfaisante: Le contexte sociohistorique suisse francophone

L'épistémologie de la discipline des *activités créatrices et manuelles* en Suisse francophone s'inscrit dans un double rapport, essentiel à la compréhension de son enseignement et de son évolution. Dans un premier temps, la dimension historique nous permet de souligner les éléments fondamentaux véhiculés par cet enseignement. En effet, cette discipline se veut la dépositaire d'un enseignement manuel transmis à travers des gestes techniques, rigoureux et précis. Le rapport à la pratique, inhérent à cette discipline, se caractérise par la fabrication d'objets artisanaux fonctionnels ayant pour objectifs l'acquisition de l'adresse, la précision, la rigueur et l'habileté. Ces différents aspects, hérités des différentes corporations professionnelles, sont depuis plusieurs décennies les points d'attention exclusifs de cette discipline à l'école.

Le second aspect caractéristique de l'enseignement des *activités créatrices et manuelles* vient de la manière d'enseigner cette acquisition des gestes précis et rigoureux. Le choix des objets à créer et la manière de séquencer la planification à

2. Dans ce texte, nous appelons « objet de formation » l'objet de savoir destiné à être acquis par les enseignants en formation et « objet d'apprentissage » le savoir destiné à être appris par les élèves.

travers des étapes clairement définies permettent aux élèves d'avancer dans la réalisation de l'objet de manière mesurée et contrôlée. L'organisation de la séquence d'apprentissage, sous forme de procédures soigneusement préparées et anticipées par l'enseignant, place l'élève dans une posture d'exécutant où il réalise les différentes tâches qui lui sont prescrites. Ce fonctionnement répond à un souci d'organisation, de rapidité d'exécution et d'efficacité de production.

En Suisse francophone, le plan d'étude de la scolarité obligatoire de 1972 introduit le concept de créativité dans les travaux manuels traditionnels. À ce moment, ce concept est profondément teinté d'une idéologie libératrice des années 1968 en rupture avec la tradition, le contrôle, le rythme de production. Le concept de créativité, héritier de transformations sociétales sur fond de révolte, d'émancipation et de rupture avec le passé (Le Goff, 2008), cohabite donc difficilement avec une discipline fondée sur la transmission de gestes précis et l'enseignement dans une dynamique de production d'objets de qualité. Cette créativité transporte avec elle son renvoi à l'histoire ainsi qu'une difficulté à coexister avec une discipline dispensatrice de traditions, de savoir-faire, de rigueur et de précision (Clerc, 1891). Malgré de nombreuses tentatives, très peu de solutions fécondes sont issues des postures et des pratiques traditionnelles des trente dernières années.

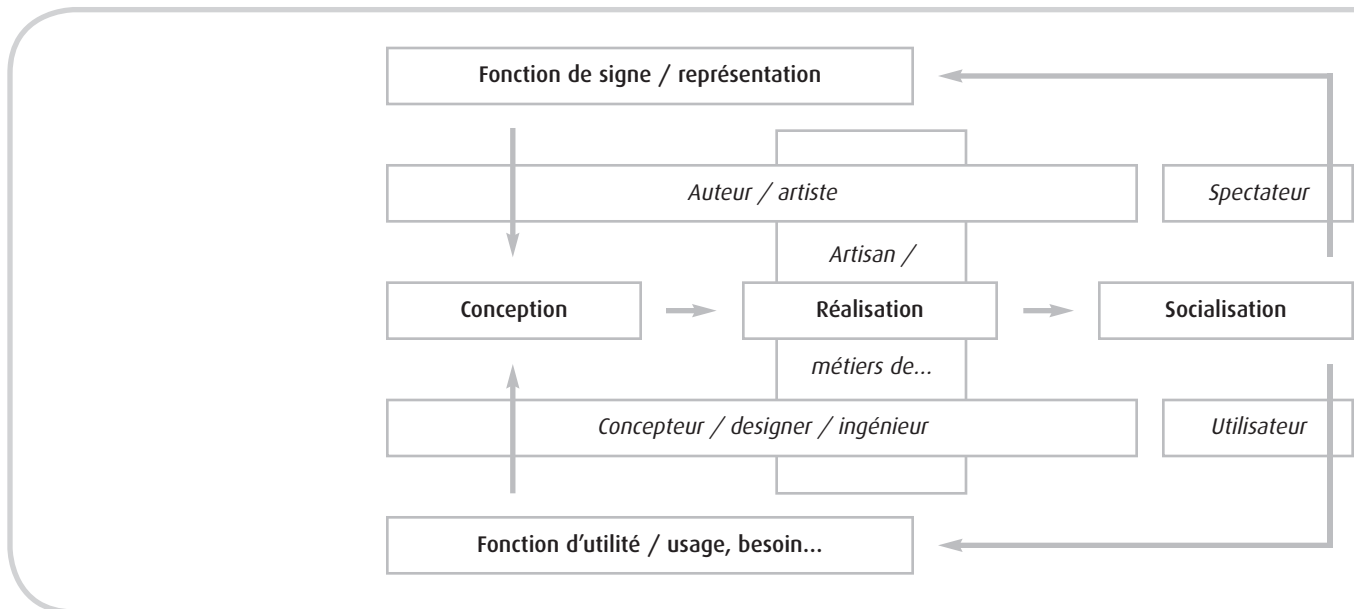
Une solution heuristique: le modèle *Conception-Réalisation- Socialisation*

Cartographie des activités

Après dix années d'observation de leçons d'*activités créatrices et manuelles*, nous constatons que les élèves, confrontés à une situation problème, réussissent mal à générer des réponses innovantes et adaptées. Notre postulat est alors le suivant: l'activité de conception de l'objet à réaliser, réservée habituellement aux enseignants, stylistes ou designers, peut devenir l'activité fondamentale qui, dévolue à l'élève, devrait enrichir les processus d'apprentissage disciplinaire et de développement cognitif.

Le modèle théorique *conception-réalisation-socialisation* (voir la figure 1) se conçoit dans un premier temps comme une cartographie de l'activité développée dans son ensemble et dans sa complexité au moment de la fabrication d'un objet (Didier et Leuba, 2011). Les fondements théoriques du modèle font appel aux recherches sur la conception (Bonnardel, 2006, 2009; Choulier, 2008), à l'anthropologie de Lévi-Strauss (1962), à la philosophie de l'art (Cometti, 2002), à la didactique des arts visuels (Lagoute, 2002), à l'épistémologie et à la philosophie de Deforge (1990) ainsi qu'à la didactique de la technologie (Vérillon, Ginestié, Hostein, Lebeaume et Leroux, 2005). Il articule trois temporalités distinctes mais interconnectées: la conception de l'objet, sa phase de réalisation et celle de sa socialisation.

Figure1. **Modèle théorique *conception – réalisation – socialisation***



Un aspect fondamental du modèle *conception-réalisation-socialisation* vient de la prise en compte de la dernière de ces temporalités. La socialisation de l'objet, dans un contexte défini de réception ou d'utilisation, est prise comme genèse de la réflexion paramétrant l'activité de conception. Deforge (1990) interroge la réception et la fonction de l'objet en proposant une distinction fonctionnelle du processus de fabrication et de la démarche employée :

Il y a œuvre quand la fonction de signe l'emporte sur la fonction d'utilité et/ou quand il y a apparence pour le consommateur de singularité. Il y a produit quand la fonction d'utilité l'emporte sur la fonction de signe et/ou quand il y a apparence (pour le consommateur) de banalité (Deforge, 1990, p. 20).

Cette distinction implique la spécification de deux démarches distinctes : la démarche de l'auteur / de l'artiste qui élabore un objet avec une fonction de signe répondant à une expression ou à une communication (boucle du haut dans la figure) et la démarche du concepteur / du designer / de l'ingénieur qui conçoit un objet à fonction d'utilité répondant à un usage ou à un besoin (boucle du bas dans la figure). Les deux spécificités irriguent à la fois l'activité de conception et celle de réalisation. Elles apparaissent comme les paramètres qui guident, contextualisent et régulent la totalité de la création de l'objet.

L'activité de conception mise en œuvre ici contraste fortement avec une certaine tradition de la discipline qui élabore exclusivement, nous l'avons décrit plus haut, l'enseignement à partir de l'activité de réalisation de l'objet. De plus, cet enseignement, daté, découpé en petites unités d'apprentissage, ne permet pas à l'élève de développer une vision globale, voire systémique, du processus de création.

Le modèle *conception-réalisation-socialisation* s'appuie donc sur la fonction sociale et philosophique de l'objet (Deforge, 1990), qu'il recontextualise dans l'enseignement des *activités créatrices et manuelles*. De plus, il décortique minutieusement le processus de création de l'artiste et le processus de conception de l'ingénieur. L'élève ne voit plus son activité cantonnée à une étape du processus, mais ouverte à son ensemble. L'action sur la matière réalisée dans la posture de l'artiste, du bricoleur ou de l'ingénieur (Lévi-Strauss, 1962) devient une démarche endossable par l'élève.

Le modèle *conception-réalisation-socialisation* se caractérise également par la mise en avant de l'activité cognitive comme vecteur central du processus d'apprentissage. Il développe une activité de réflexion en invitant l'élève à exploiter les caractéristiques des matériaux, à planifier le travail à réaliser, à anticiper les contraintes de l'utilisation ou de la réception de l'objet – des passages qui sont habituellement pris en main par l'enseignant de la discipline. Ces différentes opérations cognitives entraînent progressivement l'élève à résoudre des problèmes, du simple au multidimensionnel (Falzon, 2005), et à devenir autonome en quittant la posture d'exécutant. Ces différents aspects stimulent la créativité de l'élève dans des situations concrètes, en lien avec la vie courante.

Entre innovation et adaptation. Pour une définition de la créativité

La créativité est aujourd'hui considérée dans le monde du travail comme un facteur d'intérêt des entreprises chez leurs employés qui sont censés «s'adapter à des marchés toujours en évolution» (Lubart, 2003, p. 1). Cette adaptation passe par le développement ou le renforcement de certaines compétences professionnelles. Ainsi, la créativité est devenue un critère d'évolution sociale qui a aujourd'hui des répercussions sur les finalités de l'école. Dans une société de plus en plus complexe, les élèves doivent apprendre à développer entre les murs de l'école cette capacité nécessaire à leur vie professionnelle.

Alors, qu'est-ce que la créativité? Comment un enseignement structuré peut-il permettre à l'apprenant de développer sa créativité? Selon Lubart, la créativité serait «la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste» (Lubart, 2003, p. 10). Dans cette définition, deux concepts clés désignent une production créative: la nouveauté et l'adaptation. Le premier souligne le fait que le contenu de la production est chaque fois différent de ce que l'apprenant ou le groupe-classe a déjà fait. Le degré de différence peut varier, allant d'une déviation minimale à une innovation importante. Le second concept implique que la créativité ne relève pas uniquement d'une liberté absolue, mais qu'elle répond surtout à d'éventuelles contraintes stabilisées par l'environnement et notamment l'enseignant. La production créative d'un objet, par exemple, doit prendre en compte le contexte de réception.

Pour le contexte scolaire, le concept d'adaptation confère à la créativité la valeur d'un processus et d'un acte construits et réfléchis. Il ne s'agit pas de laisser créer tout et n'importe quoi dans l'objectif de développer un prétendu génie créateur. Contrairement aux idées reçues, en situation d'apprentissage la capacité d'être

créatif se développe par et grâce à un apprentissage ciblé. Structurer la conception d'une production n'implique donc pas d'inhiber la créativité des élèves. Au contraire, la conception même d'un objet est un acte créatif, car elle met l'apprenant dans une telle posture qu'il doit à la fois innover par rapport à ce qu'il connaît et répondre aux contraintes que l'enseignant lui aura fixées.

Conception et créativité

Les opérations cognitives induites par l'activité de conception (Perrin, 2001; Choulier, 2008) entraînent le sujet à gérer une démarche créative contextualisée par un problème plus ou moins finement défini. Pour Bonnardel également (2006, 2009), la dynamique des activités de conception créative nécessite de cerner et d'analyser le problème, de trouver des solutions innovantes et adaptées en vue de la réalisation.

Ainsi, l'activité de conception intègre les sous-processus impliqués dans la démarche de créativité, exploitant la pensée divergente où l'auteur/concepteur doit exploiter le quotidien, explorer et confronter des idées afin de proposer des solutions innovantes. L'émergence d'idées, peu travaillée dans le contexte scolaire (Lubart, 2003), constitue une des phases clés de l'activité de conception. De son côté, la sélection de l'idée à retenir confronte le sujet à l'ensemble des contraintes de l'objet. Cette opération requiert la pensée convergente qui prend en compte les différents paramètres liés à l'objet. Les capacités cognitives mises en œuvre relèvent donc à la fois de l'intelligence synthétique et de l'intelligence analytique; elles font partie, selon Lubart (2003), des nombreuses caractéristiques cognitives, conatives, émotionnelles et environnementales qui entrent en jeu dans le processus créatif. Le travail d'innovation, en lien avec les contraintes liées aux matériaux, à l'exécution et à l'utilisation de l'objet, stimule et entraîne de manière systématique l'anticipation chez l'élève.

Analysant les rapports entre l'ergonomie et la conception, Falzon (2005) repère, outre la question de l'innovation traitée ci-dessus, la nécessité de l'anticipation. La prédiction des usages de l'objet influe directement sur l'activité de conception. Cette anticipation est présente dans le modèle *conception-réalisation-socialisation* par ce que nous avons désigné sous socialisation, donnant ainsi du sens et un but à la conception. Cette projection dans l'avenir est également opérationnelle dans l'anticipation de la réalisation. Traitant de l'anticipation cognitive vue sous l'angle ergonomique, Gabilliet relève que l'anticipation peut porter sur «deux dimensions essentielles: l'état futur du processus ou les effets de l'action du sujet» (Gabilliet, 2008, p. 35). Il s'agit bien là de l'objet en contexte social, d'une part, et des actions orientées du concepteur et du réalisateur, d'autre part.

La démarche d'anticipation, traversée par le processus créatif, peut également s'apparenter à une démarche scientifique de création d'hypothèses et de la vérification de leur validité (Latour et Woolgar, 1988). Dans un contexte multi-informationnel, s'apparentant à du désordre, il convient de recréer de l'ordre en observant chacune des pistes proposées en testant leur potentialité (*ibid.*). C'est pourquoi la créativité et l'anticipation s'imbriquent dans la phase de conception à différents stades, de la naissance de l'idée à l'expérimentation de celle-ci. L'élève entre dans une démarche de questionnements, de création d'hypothèses et de vérifications.

Cadrage de l'activité de créativité par le cahier des charges

La spécificité de la conception, originellement associée au cadre professionnel, permet donc à l'élève de contextualiser sa créativité en fonction d'une liste de contraintes. Si le cahier des charges occupe une place centrale dans les tâches de conception industrielle (Lebahar, 2004), il devient, dans son usage didactique, un outil pour l'enseignant, lui permettant de travailler sur les compétences de ses élèves en orientant les activités et en sélectionnant les ressources à mettre en œuvre dans les situations de conception, puis de réalisation.

Le cahier des charges rassemble les critères auxquels l'objet doit répondre pour que sa réalisation soit possible et que son utilisation ou sa réception soient satisfaisantes. Il permet ainsi de structurer et d'activer des démarches créatives dans des situations très pragmatiques. Ces situations peuvent englober un projet d'objet complet ou seulement des micro-situations, l'occasion ou la nécessité de concevoir pouvant aussi se retrouver dans une sous-situation de l'activité de réalisation. L'outil du cahier des charges, par son potentiel permettant de finaliser la conception au travers de contraintes explicites, peut donc être exploité par l'enseignant dans les différentes phases du processus de fabrication de l'objet.

Intégré dans la logique *conception-réalisation-socialisation*, le cahier des charges, s'il est créé par l'élève lui-même, invite à une réflexion approfondie sur la finalité de l'objet. La phase de socialisation du modèle prend ainsi un sens accru, l'élève devant analyser les conditions d'utilisation ou de réception de son objet avant même de le réaliser. Plaçant l'élève en situation de devoir trouver une solution nouvelle et adaptée, le cahier des charges contextualise une démarche de créativité.

Un recours au dispositif de *Learning Study*

Les démarches et la recherche relatées dans le présent article sont liées à une formation de deuxième cycle d'enseignants de Suisse francophone. Centrée sur le développement des compétences spécifiques à l'enseignement des *activités créatrices et manuelles*, la formation réunit un public hétérogène à plusieurs titres : l'âge des élèves auxquels ces enseignants en formation s'adressent dans leur pratique (entre 6 et 16 ans), le degré d'expertise pédagogique (entre 2 ans et 25 ans de pratique professionnelle), la disparité des spécialités disciplinaires et leur degré de maîtrise technique (travail du bois, du métal, travail avec des composants électroniques, des tissus divers, des masses à modeler ou à sculpter...).

Afin de permettre à ces enseignants en formation de s'approprier le modèle *conception-réalisation-socialisation*, un dispositif de *Learning Study* a été mis sur pied parallèlement à différents apports théoriques et pratiques. Le dispositif de *Learning Study* est une modalité de formation qui consiste à améliorer son enseignement en se focalisant sur l'apprentissage des élèves. Un groupe d'enseignants cherchent alors à améliorer, de manière itérative, l'efficacité de leur enseignement en planifiant collectivement une séquence d'enseignement, en la mettant en œuvre une première fois, puis en l'analysant et en l'améliorant collectivement en vue d'être mise en

œuvre une deuxième fois, et ainsi de suite. Ce travail collaboratif permet une compréhension en profondeur de l'objet d'apprentissage et des manières de l'enseigner efficacement (Davies et Dunnill, 2008).

Le dispositif de *Learning Study* est une fusion entre la *Lesson Study* (c'est-à-dire une étude collective d'une leçon, cette dernière étant améliorée progressivement au cours d'un cycle de planification, mise en œuvre, analyse) et le *Design Experiment* (qui consiste à générer des environnements d'apprentissage et à tester systématiquement les effets de ses environnements) (Pang et Marton, 2003). Il s'inspire également d'une transposition du dispositif de *Lesson Study* dans la formation initiale des enseignants (Clerc et Martin, 2012; Cohan et Honigsfeld, 2006; Fernandez et Robinson, 2007; Hiebert, Morris, Berk et Jansen, 2007) de manière à le centrer sur un objectif d'apprentissage abordé en formation et non sur une problématique définie par les enseignants.

Une *Learning Study*: un dispositif de formation et de recherche

Le dispositif de *Learning Study* est à la fois un dispositif de formation (visant ici l'appropriation du modèle *conception-réalisation-socialisation*) et un dispositif de recherche (permettant d'étudier les conditions permettant cette appropriation). Cette double fonction des *Learning Studies* est rendue possible par deux de leurs caractéristiques clés. D'une part, les formateurs sont mis dans la même situation que les apprenants (Hiebert, Morris et Glass, 2003), à savoir qu'ils travaillent par cycle de planification/mise en œuvre/analyse de leur formation en se centrant sur l'appropriation du modèle *conception-réalisation-socialisation* par les enseignants. D'autre part, tant les enseignants en formation que les formateurs se réfèrent explicitement à une théorie de l'apprentissage qui permet d'analyser l'efficacité pédagogique de leurs différentes interventions (Holmqvist, Gustavsson et Wernberg, 2008), la théorie de l'apprentissage convoquée dans ce cas étant celle de la didactique professionnelle, qui s'appuie sur l'opposition tâche/activité et le rôle des concepts pragmatiques (Vidal-Gomel et Rogalski, 2007).

Les données récoltées sont les enregistrements vidéo et des notes ethnographiques des a) séances de conception de la formation, b) séances de formation et c) extraits de leçons filmées et analysées par les enseignants en formation. Ces données concernent respectivement a) une dizaine de séances de conception réparties sur une année et réunissant deux à cinq formateurs, b) six séances de formation portant tant sur la planification que sur l'analyse des leçons données en sous-groupe par 30 enseignants suivant la *Learning Study* et enseignant dans leur propre classe durant l'année à des élèves de 6 à 12 ans, et c) dix extraits de leçons analysées dans le cadre d'une évaluation en fin de formation.

L'analyse des données a consisté à mettre en évidence des obstacles didactiques condensant les interventions éducatives (des formateurs durant la *Learning Study* et des enseignants dans leurs classes) et leurs résultats en ce qui concerne l'appropriation du modèle *conception-réalisation-socialisation* (par les enseignants ainsi que par leurs élèves).

La démarche est donc celle d'une recherche-formation visant à améliorer la qualité de l'apprentissage des élèves en analysant systématiquement la manière dont l'enseignant aborde l'objet d'apprentissage.

L'objet d'apprentissage pour les enseignants et leurs élèves: le modèle *conception-réalisation-socialisation*

Le dispositif *Learning Study* favorise donc la relation entre théorie et pratique en a) favorisant une connaissance approfondie de l'objet d'apprentissage pour planifier et analyser de manière rigoureuse leur leçon, b) cherchant à résoudre des problèmes concrets rencontrés par les enseignants ou les élèves, c) tenant compte des conditions usuelles d'enseignement.

Dans le cas présent, l'objet de formation correspond au modèle *conception-réalisation-socialisation*. L'enjeu, pour les enseignants en formation, est de modifier leur enseignement centré sur la production d'objet en déléguant des problèmes de conception à leurs élèves. Le modèle *conception-réalisation-socialisation* est alors tant un objet de formation pour l'enseignant (qui doit repenser son enseignement) qu'un objet d'apprentissage pour l'élève (qui doit anticiper la réalisation ou la socialisation d'un objet durant une phase de conception).

Le recours à un dispositif de *Learning Study* a donc pour ambition de permettre aux enseignants en formation de s'appropriier le modèle *conception-réalisation-socialisation* en le mettant en œuvre dans le cadre de leur enseignement. Il s'agit pour eux de concevoir leur enseignement de manière à développer la créativité de leurs élèves, telle qu'elle a été définie plus haut.

Les obstacles didactiques, présentés ci-dessous, sont donc révélateurs d'une confrontation théorie/pratique dans l'appropriation du modèle *conception-réalisation-socialisation*. En d'autres termes, ils mettent en évidence tant les options prises par les formateurs pour favoriser une appropriation du modèle *conception-réalisation-socialisation* que les difficultés rencontrées par les enseignants en formation dans ce processus d'appropriation.

Le modèle *conception-réalisation-socialisation*: une tentative d'articuler production et apprentissage

La créativité, telle que la définit Lubart (2003), est à situer au cœur même de l'acte productif. Or, cela constitue paradoxalement un obstacle majeur eu égard aux pratiques usuelles d'enseignement, telles que décrites plus haut. La référence au modèle *conception-réalisation-socialisation* implique de s'appuyer sur les pratiques usuelles – il s'agit toujours de produire un objet matériel à l'aide de techniques adéquates –, mais, en même temps, il est nécessaire de remettre en cause le sens même de cette production. La *Learning Study* doit donc favoriser la maîtrise d'un modèle d'enseignement développant la créativité qui s'appuie sur les pratiques usuelles et les déstabilise.

Le modèle *conception-réalisation-socialisation* est alors mobilisé en tant qu'objet de formation pour les enseignants en formation et, dans une version simplifiée, en tant qu'objet d'apprentissage pour les élèves de ces derniers. Il constitue par

conséquent un modèle d'analyse tant des pratiques, de l'enseignement que des apprentissages. Il doit toutefois encore être didactisé pour permettre une planification de l'enseignement. Cela a été fait à l'aide d'un modèle issu d'une approche ergonomique de l'enseignement, articulant de manière itérative « objectif d'apprentissage », « tâche(s) permettant de construire l'objet d'apprentissage », « consigne permettant de communiquer la tâche à l'élève », « activité de l'élève en fonction de sa compréhension de la tâche » et « apprentissage susceptible de voir le jour lorsque l'élève agit » (en référence notamment à Anderson et Krathwohl, 2001; Truffer Moreau, Périsset Bagnoud et Clerc, 2006).

Cette option constitue également un obstacle susceptible de permettre, mais aussi d'entraver, l'articulation de la théorie et de la pratique au sein du dispositif de *Learning Study*. La maîtrise conceptuelle d'un deuxième modèle théorique représente une contrainte forte. Mais l'articulation de ces deux modèles théoriques, si elle est nécessaire pour engager un processus de planification, de mise en œuvre et de révision propre à une *Learning Study*, ne va pas de soi. Le modèle ergonomique, qui rend possible une didactisation du modèle *conception-réalisation-socialisation*, ne fonctionne pas comme un révélateur. Tant la conception que l'analyse de la démarche didactique impliquent une maîtrise du modèle *conception-réalisation-socialisation*. En d'autres termes, le modèle ergonomique ne fonctionne pas comme un artefact symbolique susceptible de favoriser la prise en compte du modèle *conception-réalisation-socialisation*. Ce dernier doit être mobilisé durant tout le processus de didactisation, celui-ci ne contraignant pas mécaniquement à reconsidérer un enseignement centré sur la production d'objets (pour le focaliser sur la conception de ces objets et de leur réalisation).

Différents types de problèmes soumis aux élèves

Un troisième obstacle survient sur le plan de la collaboration entre enseignants en formation durant le processus de la *Learning Study*. La mise sur pied d'une démarche d'enseignement visant la créativité, c'est-à-dire la maîtrise d'un seul et même objet d'apprentissage, se fait à l'intérieur de processus de production potentiellement très différents. Les enseignants en formation peinent à identifier les points communs, propres à une démarche de conception, qui peuvent exister entre cours de travaux sur textile et de travaux sur bois. Par exemple, anticiper la réalisation d'un objet en tenant compte des propriétés des matériaux le constituant ou de l'usage économe de ceux-ci n'est pas spécifique d'un objet. La prise en compte d'un critère de conception, réalisation ou socialisation, voire la définition et/ou le respect d'un cahier des charges, peut être abordée au sein de chaque sous-groupe, mais cela est difficile à percevoir et à mettre en œuvre pour les enseignants en formation.

C'est ainsi que ces enseignants sont amenés à remettre des problèmes de conception différents à leurs élèves. Différents, parce que pour chacun des enseignants engagé dans ce processus collectif, les objets et les matériaux sont spécifiques, alors même que ces enseignants mènent en commun la planification et l'analyse de la situation d'enseignement-apprentissage à travers la *Learning Study*. Cela met en évidence le caractère paradoxal de ce dispositif de formation. Celui-ci fonctionne parce

que les enseignants y voient l'occasion d'améliorer leur enseignement tout en concentrant leur attention sur le processus de créativité des élèves. Mais ce dispositif ne vise pas ici l'amélioration d'une leçon – contrairement à ce que suggèrent de nombreux auteurs (par exemple Stepanek, Appel, Leong, Turner Mangan et Mitchell, 2007) –, mais l'appropriation d'un objet d'apprentissage, le modèle *conception-réalisation-socialisation*, qui permet un enseignement visant la créativité. En d'autres termes, ce n'est pas la leçon qui s'améliore, mais le processus d'enseignement-apprentissage.

C'est pourquoi un travail a dû être mené avec les enseignants en formation sur la nature des problèmes qu'ils peuvent soumettre à leurs élèves. Cet obstacle didactique a permis de mettre en évidence que ce n'est pas seulement la totalité de la conception de l'objet qui peut être l'occasion d'apprendre une démarche créative. La conception peut également porter, par exemple, sur a) une nouvelle fonctionnalité (ajouter un porte-clés à un sac), b) une étape de réalisation (retourner l'oreille d'un doudou, ce qui implique une grosse épaisseur de tissu); c) un geste technique dont on regarde les incidences (anticiper les contraintes d'utilisation d'une pince revolver), d) une recherche de solution face à un micro-incident non anticipé... Cet obstacle implique donc que les enseignants en formation problématisent le processus de production d'un objet – et non la production d'un objet – comme un processus créatif.

Dans ce cas, l'articulation de la théorie et de la pratique favorisée par le dispositif de *Learning Study* ne découle donc pas d'une contrainte propre à la situation d'apprentissage mise en œuvre par les enseignants en formation qui, par un effet en retour, rendrait nécessaire l'appropriation du modèle *conception-réalisation-socialisation*. Les enseignants en formation ne sont pas amenés à modifier leur point de vue par le processus de didactisation du modèle *conception-réalisation-socialisation*. La maîtrise de ce dernier constitue en effet un préalable à la conception des situations d'apprentissage. C'est pour cela que l'effet escompté de l'analyse des vidéos, vecteur supposé de l'articulation théorique-pratique, implique une mise en œuvre déjà partielle du modèle *conception-réalisation-socialisation* pour rendre visibles des incidents didactiques. En d'autres termes, le modèle *conception-réalisation-socialisation*, en tant que modèle de conception et non de production, ne peut pas être interrogé uniquement par cette dernière. L'effet de réalité de la production ne constitue pas un révélateur de la conception si celle-ci n'a pas précédé la réalisation.

Deux manières d'opérationnaliser le modèle *conception-réalisation-socialisation*: l'acte d'anticipation et les niveaux de maîtrise

Au-delà de sa didactisation, insuffisante pour permettre son appropriation, les concepteurs de la *Learning Study* ont dû simplifier le modèle *conception-réalisation-socialisation*. En effet, si celui-ci était compris lors d'une utilisation étayée par les formateurs pour analyser les problèmes de conception qui pouvaient être délégués aux élèves, ce modèle n'était pas mis en œuvre de manière autonome dans les planifications des enseignants en formation.

C'est ainsi que l'essence du modèle *conception-réalisation-socialisation*, l'acte créatif, a été synthétisée par l'idée d'anticipation. Avant d'agir, que ce soit pour concevoir, réaliser ou socialiser, il est nécessaire d'identifier les problèmes potentiels et de leur apporter une solution adaptée. L'enseignant ajoute alors une contrainte prescrivante à l'élève de s'adapter, ce qui est à la source même de la créativité telle qu'elle est définie par Lubart (2003). Il est ainsi possible de relier mécaniquement la conception et la production d'une situation d'enseignement-apprentissage. Anticiper implique en effet la suspension de l'acte productif pour faire place, potentiellement, à la créativité.

Cependant, cette solution a elle-même fonctionné comme un obstacle didactique. Certains enseignants en formation ont confondu l'anticipation comme recherche de solutions avec la réalisation d'un plan, qui implique le passage d'un objet en 3D à un schéma en 2D. Cela a permis de mettre en évidence que certaines compétences étaient nécessaires pour pouvoir innover/anticiper. L'habileté liée à la représentation dans l'espace / le plan était donc ce qui préoccupait le plus les enseignants en formation, que ce soit pour leurs élèves ou pour eux-mêmes.

La mise en évidence de la centralité de l'acte d'anticiper a alors permis de distinguer des niveaux de maîtrise, observables dans l'activité de l'élève, et donc susceptibles d'une opérationnalisation. C'est ainsi que les enseignants en formation ont pu distinguer a) l'essai-erreur, sans anticipation, b) l'essai pour voir (qui implique de passer par le faire pour anticiper), c) l'anticipation en fonction d'un critère donné (par l'enseignant), d) l'anticipation impliquant le choix des critères à prendre en compte (et donc la maîtrise d'un champ de connaissances techniques ou sociales pour rendre possibles la réalisation et l'usage de l'objet).

Conclusion

L'approche de la créativité sous-jacente au modèle *conception-réalisation-socialisation* peut sembler contre-intuitive. Notamment, elle ne se réduit pas à l'expression artistique et implique des situations d'apprentissage clairement délimitées, demandant certes la mise en œuvre d'une pensée divergente, mais aussi celle d'un examen convergent des solutions imaginées. Elle constitue pourtant une voie possible pour repenser l'enseignement des *activités créatrices et manuelles*, tel qu'il est donné en Suisse francophone. Jusqu'à ce jour, cet enseignement a en effet été centré sur la maîtrise de gestes techniques permettant la réalisation d'une procédure prescrite par l'enseignant à ses élèves. Dans ce contexte, le modèle *conception-réalisation-socialisation* vise à repenser le processus de création d'un objet de manière à en faire un moment de création, et ce, en déléguant à l'élève des problèmes de conception, de réalisation et de socialisation.

Cette approche implique, d'une part, que les enseignants s'approprient un modèle théorique (alors qu'ils se positionnent souvent comme des techniciens) et, d'autre part, qu'ils modifient considérablement leur pratique. Afin de favoriser une articulation de la théorie et de la pratique, plutôt que d'opposer le modèle *concep-*

tion-réalisation-socialisation aux pratiques en vigueur, un dispositif de *Learning Study* a été mis en œuvre dans le cadre d'une formation complémentaire. Des obstacles didactiques sont clairement apparus à cette occasion. Par ailleurs, le dispositif même de *Learning Study* est mis en question. L'enjeu premier est peut-être pour les enseignants en formation de comprendre que l'acte créatif suppose la suspension de l'acte productif. Cela interroge frontalement la finalité de leur enseignement (centré souvent sur les gestes productifs), mais aussi leur manière de concevoir des situations d'apprentissage (laisser du temps pour réfléchir, accéder à et favoriser la réflexion de l'élève sans la prendre en charge) quand ce n'est pas l'apprentissage lui-même, le modèle *conception-réalisation-socialisation* imposant de distinguer l'étayage par l'enseignant et l'apprentissage par l'élève, qui rendent tous deux possibles la conception, la réalisation et la socialisation d'un objet matériel.

Références bibliographiques

- ANDERSON, L. W. et KRATHWOHL, D. R. (dir.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- BONNARDEL, N. (2006). *Créativité et conception. Approches cognitives et ergonomiques*. Marseille: Solal.
- BONNARDEL, N. (2009). Activités de conception et créativité : de l'analyse des facteurs cognitifs à l'assistance aux activités de conception créatives. *Le Travail humain*, 72, 5-22.
- CHOULIER, D. (2008). *Comprendre l'activité de conception*. Belfort-Montbéliard : UTBM.
- CLERC, E. (1891). Conférence d'ouverture du Cours normal de la Société suisse pour la propagation des travaux manuels dans les écoles de garçons. *Perspectives*, 5, 27-28.
- CLERC, A. et MARTIN, D. (2012). L'étude collective d'une leçon, une démarche de formation pour développer et évaluer la construction des compétences professionnelles des futurs enseignants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, XXVII(2), 2-13.
- COHAN, A. et HONIGSFELD, A. (2006). Incorporating "Learning Study" in teacher preparation. *The Educational Forum*, 71, 81-92.
- COMETTI, J.-P. (2002). *Art, représentation, expression*. Paris : Presses universitaires de France.

- DAVIES, P. et DUNNILL, R. (2008). "Learning Study" as a model of collaborative practice in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 34, 3-16.
- DEFORGE, Y. (1990). *L'œuvre et le produit*. Seyssel: Champ Vallon.
- DIDIER, J. et LEUBA, D. (2011). La conception d'un objet: un acte créatif. *Prismes*, 15, 32-33.
- FALZON, P. (2005). *Ergonomie, conception et développement*. Conférence introductive, 40^e Congrès de la SELF, Saint-Denis, La Réunion, 21-23 septembre.
- FERNANDEZ, M. L. et ROBINSON, M. (2007). Prospective teachers' perspectives on micro-teaching learning study. *Education*, 127, 203-215.
- GABILLIET, P. (2008). *Les conduites d'anticipation. Des modèles aux applications*. Paris: L'Harmattan.
- HIEBERT, J., MORRIS, A. K., BERK, D. et JANSEN, A. (2007). Preparing teachers to learn from teaching. *Journal of Teacher Education*, 58, 47-61.
- HIEBERT, J., MORRIS, A. K. et GLASS, B. (2003). Learning to learn to teach: An "experiment" model for teaching and teacher preparation in mathematics. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 6, 201-222.
- HOLMQVIST, M., GUSTAVSSON, L. et WERNBERG, A. (2008). Variation theory: An organizing principle to guide design research in education. Dans A. E. Kelly, J. Y. Baek et R. A. Lesh (dir.), *Handbook of Design Research Methods in Education* (p. 111-130). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- LAGOUTE, D. (2002). *Enseigner les arts visuels*. Paris: Hachette.
- LATOURET, B. et WOOLGAR, S. (1988). *La vie de laboratoire. La production des faits scientifiques*. Paris: La Découverte.
- LE GOFF, J.-P. (2008). Mai 68: la France entre deux mondes. *Le Débat*, 149, 83-100.
- LEBAHAR, J.-C. (2004). Didactique de la conception. Dans R. Samurçay et P. Pastré (dir.), *Recherches en didactique professionnelle* (p. 137-159). Toulouse: Octarès.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris: Plon.
- LUBART, T. (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris: Armand Colin.
- PANG, M. F. et MARTON, F. (2003). Beyond "lesson study": Comparing two ways of facilitating the grasp of some economic concepts. *Instructional Science*, 31, 175-194.
- PERRIN, J. (2001). *Conception, entre art et science. Regards multiples sur la conception*. Lausanne: PUR.
- STEPANEK, J., APPEL, G., LEONG, M., TURNER MANGAN, M. et MITCHELL, M. (2007). *Leading Lesson Study: A Practical Guide for Teachers and Facilitators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- TRUFFER MOREAU, I., PÉRISSET BAGNOUD, D. et CLERC, A. (2006). Le scénario didactique. *Résonances*, 9, 28-30.
- VÉRILLON, P. (2005). Contribution à l'analyse d'activités de conception et de fabrication en écoles maternelle et primaire. Dans P. Vérillon, J. Ginestié, G. Hostein, J. Lebeaume et P. Leroux (dir.), *Produire en technologie à l'école et au collège* (p. 213-243). Lyon : INRP.
- VÉRILLON, P., GINESTIÉ, J., HOSTEIN, B., LEBEAUME, J. et LEROUX, P. (2005). *Produire en technologie à l'école et au collège*. Lyon : INRP.
- VIDAL-GOMEL, C. et ROGALSKI, J. (2007). La conceptualisation et la place des concepts pragmatiques dans l'activité professionnelle et le développement des compétences. *@ctivités*, IV(1), 49-84.