

soutenue par l'école, elle progressera en direction de la maturité responsable du citoyen adulte. L'élève apprendra peu à peu « à répondre à et à répondre de. Une réponse responsable – au sens moral comme spirituel et psychologique [...] » (Steiner 1991, p. 118). En résumé, tout ce processus de formation du citoyen à travers les arts repose sur la « rencontre » et incarne en ce sens essentiellement une morale et une valeur.

La pratique des arts a le pouvoir particulier de libérer l'imagination, laquelle éveille et révèle l'ordinaire de la vie ou le familier sous un jour nouveau et nous rend de ce fait plus sensible et présent aux autres et au monde en général. L'élève apprend à adopter un regard non conforme sur toute chose de la vie, à s'interroger et à réfléchir sur l'inconnu autant que sur ce qui paraît habituel et ordinaire (Greene 1995). L'art et son enseignement ainsi que l'apprentissage de « l'attitude artistique » comme sens poétique font assu-

rément partie des catalyseurs du plein épanouissement de l'individu et de la société. Tout en respectant la grande sensibilité naturelle de l'enfant, on peut élargir qualitativement l'expérience de son monde qui, comme chez l'adulte, est toujours infiniment plus que ce qu'il perçoit au premier abord. Il faut intensifier progressivement sa présence au monde et encourager sa participation. Une identité citoyenne se développera peu à peu chez l'élève, qui manifestera une qualité d'ouverture à l'autre et de rencontre avec l'autrement que soi. Bref, à la mesure des capacités de l'enfant, l'étude et la pratique des arts inculquent des valeurs indispensables à la formation du futur citoyen, en l'amenant à raffiner graduellement son processus de compréhension du « vivre ensemble » et de la rencontre de l'autre.

**M. Alain Savoie est professeur au Département de l'enseignement au préscolaire et au primaire, de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.**

## Références bibliographiques

- ARMENGAUD, F. « Éthique et esthétique : de l'ombre à l'oblitération », dans *Cahier de l'Herne: Emmanuel Lévinas*, (Collectif), Paris, Éditions de l'Herne, 1991, p. 499-508.
- GALICHET, F. « La citoyenneté comme pédagogie : réflexions sur l'éducation à la citoyenneté », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, n° 1, 2002, p. 105-124.
- GREENE, M. *Releasing the Imagination. Essays on Education, the Arts, and Social Change*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1995.
- HEATH, J. B. « Imaginative actuality : learning in the arts during non-school hours », In E.B. Fiske (dir.), *Champions of change : The impact of the arts on learning*, Washington, DC, President's Committee on the Arts and Humanities, 1999.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Programme de formation de l'école québécoise*, 2001.
- REBOUL, O. *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF, 1992.
- SAVOIE, A. « L'attitude désintéressée en art : ni scientisme ni existentialisme », dans F. Gagnon-Bourget et P. Gosselin (dir.), *Actes du colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels Montréal 2000*, Montréal, Créa Éditions, p. 87-92.
- SAVOIE, A. « La création artistique comme leçon de vie : une réflexion inspirée par Winnicott et Ehrenzweig », dans F. Gagnon-Bourget et P. Gosselin (dir.), *Actes du colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels Montréal 2002*, Montréal, Créa Éditions, 2004, p. 93-96.
- STEINER, G. *Réelles présences. Les arts du sens*, Paris, Gallimard, 1991.
- WEINSTEIN, J. R. « Neutrality, Pluralism and Education : Civic Education as Learning about the Other », *Studies in Philosophy and Education*, 2004, p. 23, 235-263.

## DES APTITUDES SOLLICITÉES ET DÉVELOPPÉES À DIFFÉRENTS MOMENTS DE LA DÉMARCHE DE CRÉATION

par Pierre Gosselin

Pourquoi parler de la démarche de création? Cette question peut sembler quelque peu loufoque ici, mais il importe d'y répondre. La conception de l'éducation artistique qui transparaît actuellement dans les programmes scolaires laisse voir les arts comme un domaine de création. De là, on peut penser qu'enseigner les arts, c'est en quelque sorte entraîner à créer. Bien que cette façon de concevoir l'éducation artistique puisse sembler naturelle, elle n'a pas toujours prévalu. On a longtemps donné préséance, en enseignement des arts, au développement des connaissances artistiques plutôt qu'au développement de la capacité de créer.

La conception de la démarche de création qui est au cœur des programmes que nous connaissons actuellement avec le renouveau pédagogique met en relief quelques aptitudes sollicitées à différents moments du processus créateur; la démarche de création contribuerait donc vraisemblablement au développement de ces aptitudes. Dans le présent article, il sera d'abord question d'une aptitude générale à créer et de ce que l'éducation artistique apporte de particulier dans le plan de formation des élèves du primaire et du secondaire. On traitera ensuite de quelques aptitudes qui sont particulièrement sollicitées et développées à divers moments de la démarche de création.

### Le développement d'une aptitude générale à créer

Au sens large, que signifie être capable de créer? En filiation avec la psychologie humaniste et avec la conception de Paul Valéry<sup>1</sup>, l'activité créatrice est comprise ici comme une activité humaine, et par conséquent, accessible à quiconque. Dans cette perspective, l'éducation artistique ne vise pas tant à faire de tous les élèves des artistes, mais plutôt à développer chez eux des attitudes et des aptitudes qui pourront leur servir dans toutes les sphères de leur existence.

Mais qu'est-ce que les activités artistiques apportent de plus que les autres disciplines

scolaires? Essentiellement, le travail de création artistique développe une capacité de conjuguer la pensée expérientielle, subjective, associée à ce que la psychanalyse appelle « les processus primaires<sup>2</sup> », avec la pensée conceptuelle objective, associée aux « processus secondaires ». Le travail de création développe non seulement la pensée expérientielle et la pensée conceptuelle, mais plus encore, il développe une capacité de conjuguer ces deux formes de pensée qu'on a souvent tendance à isoler en éducation, en séparant ce qui relève de l'émotion ou de la sensibilité de ce qui relève de la raison. S'il est un argument puissant en faveur de l'éducation artistique, c'est bien celui-là, que l'enseignement des arts favorise l'intégration de ces deux grandes potentialités cognitives et que ce faisant, il développe l'équilibre émotivotionnel.

## La démarche de création : trois phases dynamisées par trois mouvements

On peut comprendre la création comme une démarche comportant un début (phase d'ouverture), un développement (phase d'action productive) et un aboutissement (phase de séparation). On peut ainsi la voir se dérouler dans une certaine linéarité temporelle. Toutefois, la création n'est pas qu'un processus linéaire; c'est également une dynamique, en ce sens que chacune des phases qui marque son déroulement est animée par des mouvements récurrents et donc susceptibles de se manifester à tout moment au cours du processus : mouvement d'inspiration, qui insuffle des idées, mouvement d'élaboration, qui incite à développer les idées et enfin, mouvement de distanciation, qui fait prendre du recul pour apprécier ou pour évaluer ce qui est pressenti, ce qui est en genèse ou ce qui a été réalisé. C'est à l'intersection des phases qui marquent le déroulement du processus et des mouvements qui les dynamisent que se manifestent les aptitudes sollicitées par le travail créateur.

## TROIS APTITUDES ASSOCIÉES À LA PHASE D'OUVERTURE

La phase d'ouverture est fortement caractérisée par le mouvement d'inspiration qui est lié à l'inconscient et qui se manifeste dans la venue d'idées de toutes sortes pouvant inciter à passer éventuellement à l'action. Elle est également caractérisée par une certaine



Photo : Denis Garon

passivité, en ce sens que l'individu inspiré éprouve le sentiment de recevoir d'ailleurs ce qui lui vient à l'esprit et de n'avoir que peu de contrôle sur l'émergence de ces idées ou de ces émotions qui le font entrer dans une correspondance spéciale avec quelque chose du monde extérieur. Il dispose toutefois d'un certain pouvoir, en dépit du caractère fortuit et imprévisible de l'émergence. D'une part, il peut s'ouvrir ou se fermer aux idées et aux émotions qui adviennent. D'autre part, il peut chercher à garder des traces de ce qui advient de manière à pouvoir le réinvestir. Enfin, il peut « flairer », à travers ce qui émerge, ce qui s'avère pertinent ou non. Examinons brièvement ces trois possibilités qui sollicitent des aptitudes particulières en phase d'ouverture.

Ce qui interpelle sensiblement les uns laisse parfois les autres dans la plus totale indifférence. Il importe donc de développer chez les élèves une aptitude à prêter attention à tout ce qui suscite leur intérêt, à accueillir leurs émergences au moment où elles adviennent pour capter des idées qui pourraient inspirer des actions. Cela se produit le plus souvent à l'extérieur du cours d'art et même à l'extérieur de l'école. L'engagement dans une démarche de création incite l'élève à développer une capacité d'être à l'écoute de ce qui peut éventuellement être mis à profit dans des réalisations de toutes sortes; en développant cette aptitude, l'éducation artistique contribue au développement d'une capacité d'engagement de la subjectivité. Il est notamment question ici d'amener l'élève

à être à l'écoute de ce qui peut le mobiliser personnellement. C'est là une aptitude essentielle au développement optimal des individus, une aptitude à trouver à la fois en soi-même et à l'extérieur de soi, ce qui mobilise vers des projets.

Complémentaire à la précédente, il y a l'aptitude à garder des traces de ses émergences et à les développer spontanément. Ce qui advient dans l'esprit inspiré est le plus souvent évanescence et risque de retourner rapidement dans l'inconscient; ce « matériel » mérite d'être conservé non pas nécessairement pour servir de façon immédiate, mais pour être mis à contribution au moment opportun. Ces traces peuvent prendre la forme de notes consignées dans un carnet, d'esquisses, d'ébauches de lignes mélodiques, de photographies, d'images annotées, d'enregistrements, etc.

Enfin, une autre aptitude sollicitée en phase d'ouverture peut être définie comme une capacité d'apprécier de façon intuitive le matériel qui émerge sous l'influence du mouvement d'inspiration. Tout ce qui émerge n'est pas nécessairement pertinent, ni éventuellement utile. L'expérience du travail de création permet de développer une capacité de « flairer » ce qui peut être fécond pour des réalisations ultérieures. Il est question ici d'une capacité d'apprécier de façon plus intuitive que rationnelle. Au cours de sa vie, l'élève aura maintes fois à prendre des décisions en rapport avec des situations mettant en cause des aspects qui échappent à la mesure et à la rationalité. La capacité d'appréciation intuitive s'avère tout aussi importante pour les individus que la capacité d'apprécier rationnellement ce qui peut l'être.

### Quatre aptitudes associées à la phase d'action productive

La phase d'action productive se caractérise par le travail conscient qui fait suite aux émergences initiales et grâce auquel les réalisations prennent une forme concrète. Au cours de cette phase, l'élève tente de saisir, de développer et d'élucider de manière plus intentionnelle et consciente le matériel ou l'idée spontanée et mobile qui a surgi en phase initiale.

Mais au cours de la deuxième phase, le travail ne consiste pas simplement à rendre une

réalisation déjà toute constituée dans l'esprit. Bien que la première phase amène l'élève à pressentir ce qu'il veut faire, tout au long de la phase d'action productive, il cherche en quelque sorte à s'en approcher le plus possible. Pour cela, il doit demeurer centré, c'est-à-dire à l'écoute de ce qu'il a pressenti de manière plus intuitive, pour questionner ce qui prend forme progressivement et évaluer sa correspondance avec ce qui est projeté. L'aptitude à se centrer en cours d'action est probablement l'une des plus importantes au cours de la seconde phase du travail créateur. Il ne s'agit pas à proprement parler de se concentrer ou d'être attentif; la capacité de se centrer signifie plus exactement une capacité d'être en contact avec son intériorité ou d'être à l'écoute de son espace intérieur, de ce qui se passe en soi. Se centrer en cours d'action signifie laisser interagir ce qui se passe en soi-même avec les gestes qui sont posés.

Par ailleurs, c'est à tort qu'on a tendance à associer le travail de création à une partie de plaisir. Si la création artistique procure un certain sentiment d'accomplissement, elle comporte néanmoins sa part de tourment. Dans le travail de création, il y a quelque chose à résoudre; il est question d'une idée, d'une impression ou d'une émotion que l'on cherche à traduire, ce qui n'est pas nécessairement facile. Tout comme le créateur, l'élève en démarche de création est aux prises avec des difficultés de toutes sortes qui risquent de le paralyser ou de l'inhiber: sentiment de frustration, de doute ou d'incapacité. L'aptitude à supporter le tourment, à dépasser ce qui inhibe et à porter le projet le temps nécessaire à sa résolution est maintenant sollicitée. L'élève développe ainsi sa détermination et sa persistance de même qu'une forme de courage ou de ténacité dans les situations difficiles où l'émergence d'une solution demande du temps.

L'aptitude à lâcher prise est également importante quand les solutions aux problèmes rencontrés ne se présentent pas, du moins de façon immédiate. On peut y voir concrètement un des effets du mouvement de distanciation incitant à quitter momentanément son ouvrage, à s'en éloigner pour prêter attention à autre chose, à un autre projet en chantier, par exemple, ou encore à une autre partie du travail en cours. C'est souvent au cours de

telles périodes d'éloignement qu'une « illumination » ou un déclic se produit, permettant de résoudre les problèmes. Enfin, il est bien évident qu'en phase d'action productive, l'aptitude à développer conceptuellement et matériellement les réalisations joue un rôle capital. On peut y voir une double aptitude, car le développement sollicite à la fois une aptitude d'articulation conceptuelle (impliquant les capacités d'analyser, de faire des choix et de prendre des décisions) et une aptitude technique. C'est notamment cette dernière qui permet en quelque sorte « d'incarner » l'idée qui habite l'esprit de celui qui crée; c'est aussi à travers elle que, pour une bonne part, la conjugaison de la pensée expérimentale et de la pensée conceptuelle devient possible et effective.

### Deux aptitudes liées à la phase de séparation

Le passage de la deuxième phase à la phase de séparation s'effectue lorsque la personne qui crée décide que sa réalisation est achevée. Elle prend alors un certain recul par rapport à son travail, pour y réfléchir et finalement s'en séparer pour se projeter dans d'autres réalisations.

L'aptitude à apprécier ce qui vient d'être réalisé est ici sollicitée; elle est double, en ce sens qu'elle englobe à la fois une capacité d'appréciation sensible et une capacité d'appréciation rationnelle. La première forme est plus intuitive; l'élève se met à l'écoute de l'effet que produit sur lui sa réalisation. Sans nécessairement être en mesure de tout justifier de façon rationnelle, il procède à une sorte d'évaluation subjective de son travail. La deuxième forme d'appréciation est plus analytique et peut se traduire par un questionnement sur la valeur esthétique du travail. L'élève se sert alors d'éléments plus objectifs, c'est-à-dire de points de repère connus et partagés avec d'autres personnes ou avec une collectivité. L'interaction des élèves avec l'enseignant d'art permet de développer des capacités d'appréciation sensible et rationnelle à l'occasion d'échanges au cours desquels les points de vue ne concordent pas toujours; ce qui donne lieu à des discussions qui contribuent au développement d'une capacité de conjuguer subjectivité et objectivité dans l'évaluation de produits ou de situations laissant intervenir ces deux dimensions.

La phase de séparation sollicite également l'aptitude à réfléchir au sens des réalisations artistiques et des réalisations humaines en général. L'importance de cette réflexion est liée pour une bonne part au fait que la démarche de création incite l'élève à s'engager personnellement, à investir sa subjectivité dans des réalisations de toutes sortes. Il réfléchit alors non seulement au sens de sa réalisation, mais également au sens de son cheminement et de celui des autres.

## Conclusion

L'éducation artistique peut contribuer de façon extraordinaire à l'épanouissement des jeunes du primaire et du secondaire en les invitant à conjuguer leur sensibilité et leur rationalité dans la réalisation de projets de

création de toutes sortes. C'est alors une éducation par excellence, une éducation qui convie les élèves à sentir, à agir et à réagir, en tirant parti de toutes leurs potentialités, de tout leur être.

**M. Pierre Gosselin est professeur à l'École des arts visuels et médiatiques de l'Université du Québec à Montréal.**

## Référence bibliographique

NOY, P. «The Psychoanalytic Theory of Cognitive Development», *Psychoanalytic Study of the Child*, vol. 34, 1979, p. 169-216.

- 1 Toute sa vie durant, Paul Valéry n'a cessé de s'interroger sur la nature et sur le sens du phénomène de la création. Dans son œuvre littéraire comme dans les cahiers qu'il a tenus pendant plus de cinquante ans, l'auteur laisse transparaître sa conception du travail de création. Pour Valéry, ce qui importe le plus, ce ne sont pas tant les œuvres extérieures qui résultent de la démarche de création, mais davantage les propriétés autoconstitutives de ce type d'expérience, grâce auxquelles la personne qui crée se crée elle-même et se réalise de façon optimale.
- 2 Noy (1979) a explicité la nature de ces deux processus cognitifs et leur contribution au travail de création. Dans la littérature, il est constamment question d'un aller-retour entre le rêve et la raison, entre l'imaginaire et la réalité ou encore entre le sensible et le rationnel, pour évoquer l'aller-retour constant entre les processus primaires et les processus secondaires de la pensée dans le travail de création.

## LES GARÇONS ENTRENT DANS LA DANSE

Un projet d'enseignement de la danse aux garçons, à l'école Lucien-Pagé, de la Commission scolaire de Montréal

par Danielle Roberge

### Premier pas vers un grand changement

Lucien-Pagé, une école secondaire en plein cœur de Montréal, accueille 1 700 élèves dans une institution multiethnique où rupture et intégration sont en concomitance. Plus de 70 ethnies différentes composent le paysage particulier de cette école. L'indice de défavorisation y est l'un des plus élevés au Canada.

Notre projet éducatif reconnaît l'importance de l'éducation artistique dans le curriculum. La présence de trois volets (arts plastiques, art dramatique et danse) est une contribution essentielle au développement global du jeune. Pour l'équipe-école, il est impératif de mettre l'accent sur le rehaussement culturel; les « passeurs culturels » sont nombreux dans notre établissement. Plusieurs membres de notre équipe contribuent à façonner l'identité individuelle et collective de ces jeunes issus



Photo: Raymond Gagnon