

UN MODÈLE D'ENSEIGNEMENT DES ARTS VISUELS ET MÉDIATIQUES COMPRIS COMME UN TRAVAIL DE CRÉATION

Maryse Gagné, professeure
Université du Québec à Montréal

Le présent article fait état des résultats préliminaires d'une recherche doctorale dont l'objectif est de comprendre et, pour ce faire, représenter une pratique en enseignement des arts visuels et médiatiques comme un travail de création.

Problématique de la recherche

Le problème à l'origine de cette recherche est un profond sentiment de division éprouvé personnellement et par plusieurs professeurs d'art qui se sentent écartelés en raison d'une double appartenance : appartenance au domaine de la création artistique et appartenance à la profession enseignante. (Bonin 2007). Les personnes formées en enseignement des arts ont une formation disciplinaire importante et vivent, par la création, une certaine forme d'actualisation de soi (Gosselin 2000). Une fois sur le marché du travail, elles ont souvent le sentiment de devoir faire le deuil du travail de création, et donc de renoncer à leur actualisation personnelle. Certains enseignants essaient de combler leur besoin de créer en maintenant une pratique artistique en sus de l'enseignement, mais il semble difficile de mener de front ces deux carrières très exigeantes.

Cette recherche développe le concept de l'enseignant artiste comme alternative au concept plus ancien de l'artiste enseignant, longtemps défendu théoriquement au Québec (Rioux, 1968) (Tousignant, 1980), et où il était préconisé que les enseignants poursuivent, parallèlement à leur enseignement, une démarche de création artistique. L'enseignant artiste, comme l'artiste enseignant, ne délaisse pas la création mais, chez lui, la pratique d'enseignement devient un travail de création.

Méthodologie

L'heuristique (Moustakas, 1990) est la perspective de recherche qui me guide afin de saisir mon expérience et de la traduire pour rejoindre l'expérience d'autres personnes. Mon approche méthodologique est l'approche systémique de modélisation (Le Moigne, 2006) qui permet de comprendre des complexités organisées et qui propose de représenter ou de modéliser pour comprendre. Il s'agit d'une approche de construction et les résultats de cette recherche seront une double construction : une construction discursive et une construction vidéographique.

Collecte et analyse des données

Les données utilisées pour la modélisation sont des captations vidéo, des récits de pratique et des journaux de bord. Dans un premier temps, l'analyse thématique des journaux et des récits a permis la mise en évidence de thèmes récurrents (Archambault et Paillé, 1996). Le traitement des données a également été réalisé par construction, c'est à dire par le montage vidéo en tant que tel et par un co-investissement dialogique de ces montages.

Résultats préliminaires

L'analyse des récits de pratique, des échantillons vidéographiques de pratique et leur co-investissement dialogique ont favorisé l'émergence d'une forme significative non linéaire traduite par de grands principes à travers lesquels le modèle a pu être saisi dans son essence. Ces principes ne représentent pas des règles, ni des lois, ni des stratégies ; ils représentent les bases, les fondements susceptibles d'orienter l'action de l'enseignant qui souhaite vivre son enseignement comme un travail de création. Cette représentation se déploie donc en trois grands principes: le principe de *relation*, le principe de *respiration* et le principe de *création conjuguée*.

Ces trois principes ne délimitent pas des territoires exclusifs et ne sont pas successifs : ils s'interpénètrent et dépeignent la réalité complexe que le présent modèle cherche à saisir.

Le principe de *relation* pose la toile de fond essentielle et conditionnelle sur laquelle un enseignement vécu comme un travail de création peut naître et se déployer. Cette toile de fond représente un espace relationnel tributaire du climat psychologique de la classe ; il est teinté à la fois des valeurs et des croyances de l'enseignant-artiste et de son désir d'entrer en relation avec ses élèves. Le fond relationnel est une condition sine qua non pour vivre son enseignement comme un travail de création ; il est la base sur laquelle la rencontre peut advenir, de même que la condition pour amener les élèves à créer. Il représente le contexte dans lequel les deux autres principes de *respiration* et de *création conjuguée* peuvent devenir opérationnels. Le fond relationnel est essentiel pour les élèves qui doivent s'investir dans un travail de création en classe, car créer nécessite une capacité d'engagement subjectif et implique une certaine mise à nu de la part des élèves, un dévoilement qui ne peut se manifester s'ils ne se sentent pas dans un climat de confiance et de respect. Ce fond relationnel n'est jamais donné. Il est à construire, il se forge au quotidien, dans l'aménagement matériel de la classe d'art et dans l'établissement d'une relation entre l'enseignant, d'une part avec chaque individu de sa classe et d'autre part avec le groupe-classe. Un climat empreint de confiance et de respect mutuels permet de générer une atmosphère de liberté constructive, de favoriser un apprentissage significatif, autonome et personnel et, plus largement, permet l'actualisation des élèves et de l'enseignant. Une saine relation pédagogique favorise l'adhérence des élèves des cours d'art aux propositions de création en plus de réduire les besoins de gestion de classe, car ainsi, les élèves se respectent entre eux, respectent le milieu de vie, peuvent focaliser leur attention sur leur travail et s'engager subjectivement dans leurs projets. À ce moment, l'enseignant peut aussi se sentir en confiance et vivre, avec ses élèves, une démarche de création. Grâce à ce fond relationnel, l'enseignant pourra se concentrer sur chacun d'eux et sur la création qui prend forme à travers eux. C'est sur ce fond relationnel que peut s'ériger la création, pour l'élève comme pour l'enseignant.

Le principe de *respiration* participe à la compréhension d'un enseignement des arts vécu comme un travail de création par sa dynamique caractérisée par

des allers et retours constants entre différentes formes d'extériorité et d'intériorité vécues autant par l'élève et l'enseignant que par l'ensemble de la classe. Ces allers et retours permettent, ultimement, de vitaliser et de régénérer l'enseignement en permettant à la vie d'entrer dans l'environnement éducatif. Un enseignement vécu comme un travail de création repose sur une conception de la classe comme un milieu de vie ouvert sur le monde et s'oppose à une autre conception de l'école perçue comme un espace artificiel annexé à l'espace vivant de la société (Dupont, 1982) ; ici, la classe est plutôt un milieu de vie qui, par son ouverture sur le monde, favorise les apprentissages expérientiels et significatifs essentiels à l'élève, et à l'enseignant-artiste. Ce principe convoque l'idée qu'un enseignement vécu comme un travail de création se vit dans un système ouvert, c'est-à-dire dans un ensemble organisé, la classe d'art, qui a besoin, pour s'optimiser, de régénération extérieure. Cette régénération extérieure prend la forme, dans ce contexte, du monde extérieur à l'école. Ainsi, le principe de *respiration* symbolise l'énergie qui traverse ce système et le maintien en vie. Cette action vitale pour le système de la classe d'art s'ouvre sur le monde extérieur par un mouvement d'inspiration, parcourt et alimente l'intériorité des individus et retourne ensuite au monde extérieur dans un mouvement d'expiration. L'idée de la respiration est liée directement au travail créateur. La création a besoin d'un mouvement d'inspiration et d'expiration. Comme l'artiste qui a besoin de s'isoler en lui-même, mais qui a aussi besoin de contact avec le monde extérieur, principalement pour s'inspirer, pour se relier, pour diffuser son travail et pour sentir qu'il participe au monde ; pour les mêmes raisons, un enseignement vécu comme un travail de création se conçoit comme un système relié au monde extérieur. Le principe de *respiration* tire parti de l'attrait qu'exerce la vie extérieure à la classe pour les adolescents. Il tend à réduire la distance entre le vécu à l'école et le vécu hors de l'école. Quand l'élève arrive à relier ce qui se passe à l'école à ses préoccupations personnelles, l'apprentissage devient plus significatif et répond à une recherche de transcendance qui se traduit notamment par le besoin fondamental de trouver un sens à sa vie (Maslow, 1972). L'enseignant-artiste imagine des propositions de création qui laissent un espace d'appropriation à l'élève qui peut ainsi répondre à ses propres

questionnements par le biais de sa réalisation. Ainsi, la classe peut se fondre au monde « authentique » qui, à son tour, peut devenir partie prenante de la classe car le projet signifiant continue d'habiter l'élève en dehors des heures de cours. La construction des connaissances amorcée dans le cadre des cours et qui se poursuit à l'extérieur de la classe, rejoint la double échelle temporelle évoquée par Jonnaert et Vander Borght (2009) qui soutiennent qu'une relation didactique est réussie lorsqu'elle a permis aux élèves de placer leurs connaissances en construction, au-delà de l'échelle temporelle courte, sur l'échelle temporelle longue (p. 188), c'est-à-dire lorsque les réalisations pédagogiques continuent d'habiter les élèves en dehors des heures de classe.

Le principe de *respiration*, qui se veut non autarcique, rejoint la pensée systémique en tendant à regarder l'ensemble plutôt que les parties et en prenant en compte l'être humain dans sa totalité (Montandon, 2012). Les années d'expérience relatées dans les récits de pratique et les cahiers de bord qui nourrissent cette recherche ont permis de croire que la classe n'est pas un lieu clos, mais un milieu de vie ouvert. Plusieurs auteurs partagent cette croyance. Whitehead (2011) affirme : « Il y a seulement une matière dans l'éducation et c'est la vie dans toutes ses manifestations ». Selon Rogers (1984) les cours ne devraient pas être une pièce de théâtre dans laquelle l'élève tiendrait un rôle. Ce n'est pas une préparation à la vie : c'est la vie. Ce principe amène donc l'idée d'ouverture, de communication, de circulation entre l'intérieur de la classe et le monde extérieur, entre le monde intérieur des personnes vivant dans le système et le monde extérieur, pour le bien des personnes et du travail de création.

Finalement, le principe de *création conjugquée*, présent en filigrane dans les trois principes, se déploie à travers trois temps principaux et montre qu'un enseignement vécu comme un travail de création fait place à deux processus créateurs qui se conjuguent et interagissent : le processus de création de l'enseignant et celui de l'élève. Pour que l'enseignant vive son enseignement comme un travail de création, l'élève doit nécessairement vivre également une réelle démarche de création et leurs deux démarches doivent interagir. C'est l'enseignant qui opère la conjugaison. Cette démarche de création conjugquée est

une création en dynamique sociale. L'enseignant interagit avec une personnalité plurielle tout en respectant les particularités de chacun dans un espace-temps à partager, à vivre ensemble. Il en résulte une action réciproque de deux sujets l'un vers l'autre, qui aboutit à la transformation des deux. L'élève et l'enseignant doivent ainsi aller vers de l'actualisation pour que l'enseignant ait le sentiment de vivre son enseignement comme un travail de création. L'enseignant est là pour inciter, stimuler, impulser, susciter des actions. Il installe une coutume de classe qui accepte le non programmable, les aléas, l'incertitude, le doute, la remise en cause, encourage l'initiative personnelle et l'autonomie et prend en compte la multiplicité des individualités et des émotions personnelles. Il agit comme un chef d'orchestre qui permet à ses musiciens de suivre un mouvement harmonieux tout en jouant leur propre partition (Anton 2012). Cette dynamique de l'enseignant génère un espace de création qui est un espace relationnel et un lieu physique. Il crée une dynamique de vivre ensemble : une fois mise en place, l'enseignant la performe ; il crée ses projets et les conditions optimales pour qu'ils puissent se dérouler. Par le projet, la classe s'ouvre sur l'extérieur, au-delà des programmes scolaires. Les élèves s'approprient les propositions de création de l'enseignant en les adaptant à leurs questionnements, à leurs besoins, à leur individualité. Ils s'inscrivent dans une démarche de création qui les amène à s'épanouir. L'enseignant participe ainsi à l'actualisation de ses élèves et à sa propre actualisation.

Ces trois principes ne délimitent pas des territoires exclusifs et ne sont pas successifs ; ils habitent dans un espace temporel et ils interagissent les uns avec les autres pour participer à la représentation de cet ensemble complexe.

Selon Gosselin (2002) l'activité créatrice actualise toutes les ressources de la personne et il s'agit d'une des finalités fondamentales de ce modèle. C'est parce que l'enseignement des arts, lorsqu'il est vécu comme un travail de création, permet de s'actualiser qu'il peut permettre à des professeurs d'art d'être heureux dans l'exercice de leur fonction. Les principes énoncés ici se veulent des pistes pour que les enseignants qui en éprouvent le besoin réconcilient leur

double identité et trouvent, dans l'enseignement des arts, une voie pour leur propre épanouissement.

Références

Anton, N. (2012). *L'art d'enseigner*. Bruxelles : Ixelles éditions.

Archambault, J. et Paillé, P. (1996). La recherche qualitative dans le domaine de la santé. *Recherches qualitatives*, (15), 180-194.

Bonin, H. (2007). *La conciliation de composantes identitaires chez des enseignants en arts plastiques au secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.

Dupont, P. (1982). *La dynamique de la classe*. Paris : Presses Universitaires de France.

Gosselin, P. (2000). De l'actualisation de l'enseignant en arts plastiques. Dans F. Gagnon-Bourget et F. Joyal (dir.), *L'enseignement des arts plastiques : recherches, théories et pratiques*, (p. 69-81). London ON : Société canadienne d'éducation par l'art (SCEA).

Gouvernement du Québec. (1968). *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec* (M. Rioux, prés.). Québec, QC : Éditeur officiel du Québec.

Jonnaert, P. et Vander Borght, C. (2009). *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Le Moigne, J.-L. (2006). *La théorie du système général : Théorie de la modélisation*. (5^e éd. revue et augm.) Consulté à l'adresse <http://www.mcxapc.org/inserts/ouvrages/0609tsqtm.pdf>

Maslow, A. (1972). *Vers une psychologie de l'être*. Paris: Fayard. (Original publié en 1968)

Montandon, C. (2012). Engagement et réussite. Dans « *Réussir à l'école* », *certes, mais y réussir quoi...* (p. 205-217). Lyon, Fr.: Chronique sociale.

Moustakas, C. (1990). *Heuristic research, design, methodology and applications*. Newbury Park, CA : Sage.

Rogers, C. (1984). L'éducation, une activité personnelle. Dans A. Abraham (dir.), *L'enseignant est une personne* (p. 14-20). Paris : ESF.

Tousignant, J. (1980). La formation des enseignants spécialistes en arts à l'Université du Québec à Montréal. *Vision*, 29, 30-31.

Whitehead, A. N. (2011). *Les visées de l'éducation et autres essais*. (J.-P. Alcantara, V. Berne et J.-M. Breuvart, trad.). Mazy, Belgique : Chromatika. (Original publié en 1929)