

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

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

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

Carole Marceau

Volume 40, numéro 2, automne 2012

Créativité et création en éducation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1013813ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1013813ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Marceau, C. (2012). Pour relancer et maintenir la créativité pédagogique et artistique des futurs enseignants : la dynamique de création, un outil pertinent. *Éducation et francophonie*, 40(2), 41–53. <https://doi.org/10.7202/1013813ar>

Résumé de l'article

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.

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.

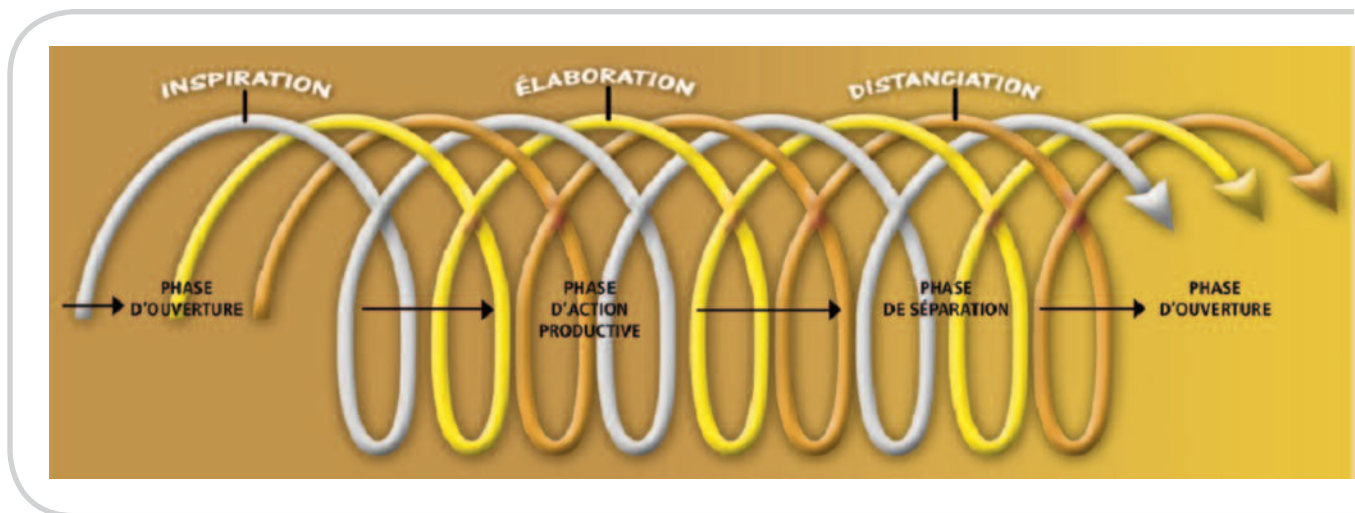
Dans le cadre de mon enseignement, il m'est arrivé de constater à quel point les étudiants ont des intentions pédagogiques et éducatives précises, que leurs situations d'apprentissage sont solides, bien structurées et bien documentées. En cours de formation, les étudiants connaissent bien les modalités 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.
- GOSSELIN, P. (2006). Des aptitudes sollicitées et développées à différents moments de la démarche de création. *Vie pédagogique*, 141, 17-20.
- GOSSELIN, 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].
- GOSSELIN, 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.