

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	III
TABLE DES MATIÈRES.....	IV
LISTE DES FIGURES.....	VI
REMERCIEMENTS.....	VII
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE.....	3
1.1 Origine de mes intérêts de recherche.....	3
1.1.1 Expériences de création : formation et pratique.....	3
1.1.2 Expériences reliant création et jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.....	4
1.2 Contexte de recherche : décrochage scolaire et jeunes en difficulté.....	7
1.2.1 Taux de décrochage scolaire important.....	8
1.2.2 Description d'ensemble des élèves à risque de décrochage scolaire.....	9
1.2.3 Description des élèves participants au projet de recherche.....	12
1.3 Objectifs et questions de recherche.....	13
1.4 Justification de la recherche.....	14
CHAPITRE II : MÉTHODOLOGIE.....	16
2.1 Approche méthodologique.....	16
2.1.1 Approche heuristique.....	16
2.2 Collecte des données.....	18
2.2.1 Entrevue ouverte.....	19
2.2.2 Entrevue semi-dirigée.....	19
2.2.3 Captation vidéographique.....	20
2.2.4 Journal PowerPoint.....	20
2.3 Analyse des données.....	20
2.4 Considérations éthiques.....	22
CHAPITRE III : CADRE THÉORIQUE.....	22
3.1 Processus de création et développement de la personne.....	23
3.1.1 Création de soi via la création artistique.....	23
3.1.2 Dynamique de création pour l'éducation artistique.....	25
3.1.3 Transfert d'apprentissages, apport de la création à l'école.....	26
3.2 Identité et créativité.....	28
3.2.1 Construction identitaire.....	28
3.2.2 Créativité constructive.....	30
3.2.3 Identité et la créativité.....	31
3.3 Décrochage scolaire et motivation.....	32
3.3.1 Facteurs de décrochage scolaire.....	32
3.3.2 Motivation scolaire.....	33
3.3.3 Motivation de la créativité.....	35
3.4 Pratiques inspirantes : arts et éducation.....	35
3.4.1 Mouvements <i>Arte Povera</i> et <i>Support/Surface</i>	36
3.4.2 Artiste et enseignant inspirant.....	37
CHAPITRE IV : RÉSULTATS DE RECHERCHE.....	39
4.1 Description du projet de création réalisé avec les jeunes.....	39

4.1.1 Contexte.....	40
4.1.1.1 Présentation de l'école <i>Le Passage</i> , de la responsable de projet et des participants	40
4.1.1.2 Contraintes spatiotemporelles et financières.....	42
4.1.1.3 Motivation des différents acteurs, en regard du potentiel de l'art pour l'éducation.....	43
4.1.2 Étapes du processus de création.....	44
4.1.2.1 Conception du projet à partir d'éléments de ma démarche de création	44
4.1.2.2 Rencontre préparatoire	47
4.1.2.3 Réalisation.....	48
4.1.2.4 Diffusion.....	50
4.2 Identification d'éléments de construction de la personne, induits par le projet de création	51
4.2.1 Ouverture et curiosité.....	52
4.2.2 Plaisir et détente.....	53
4.2.3 Liberté et pouvoir d'agir	54
4.2.4 Fierté et estime de soi	55
4.2.5 Persévérance et motivation	57
4.2.6 Synthèse des résultats de recherche : éléments de construction de la personne issus du processus de création.	58
4.3 Transformations des élèves : impacts du processus de création sur la motivation scolaire.....	59
4.3.1 Apprentissage de la persévérance : passage de l'échec à la réussite	59
4.3.2 Apprentissage de l'attention : passage de l'anxiété à la détente.....	61
4.3.3 Apprentissage de la connaissance de soi : passage de la mésestime à la confiance en soi	61
4.3.4 Apprentissage de l'implication : passage du sentiment d'exclusion au sentiment d'appartenance à l'école	63
4.3.5 Tableau synthèse des résultats ; transformations et apprentissages transférables vers la motivation scolaire	65
4.3.6 Apprentissages réalisés et visées scolaires	66
CONCLUSION	69
Annexe 1 : Plan de travail du projet de création	72
Annexe 2 : Questionnaires préparatoires.....	75
BIBLIOGRAPHIE	77

LISTE DES FIGURES

Figure 1.1 : <i>Main à la pâte</i> , projet « Vers demain » (École Charles Gravel, 2011).....	5
Figure 1.2 : Œuvres réalisées par les jeunes, projet « Vers demain » (École Charles Gravel, 2011).....	6
Figure 1.3 : Taux annuel de décrochage selon le sexe (1999-2013).....	8
Figure 1.4 : Taux annuel de décrocheurs du secondaire au Québec en 2011-2012	11
Figure 1.5 : Indices de défavorisation : écoles secondaires, Commission scolaire des Rives-du-Saguenay, 2014-2015.....	12
Figure 2.1 : Interrelation et séquence des processus de recherche heuristique tirée de la traduction qu'Haramain (1988 p.27) a fait de Craig (1978)	17
Figure 3.1 : Représentation de la dynamique de création par Gosselin	26
Figure 3.2 : Apport du programme d'arts plastiques au programme de formation	28
Figure 3.3 : Extrait du modèle multidimensionnel et hiérarchique du concept de soi selon Shavelson, Hubner et Stanton, 1976.....	29
Figure 3.4 : Facteurs influençant la dynamique motivationnelle de l'élève. (Viau, R. 2009).....	34
Figure 4.1 : Exemples de créations personnelles réalisées à partir d'objets trouvés.....	45
Figure 4.2 : Travail d'atelier ayant inspiré la conception du projet de création.....	46
Figure 4.3 : Essais techniques des élèves en atelier	49
Figure 4.4 : Élèves concentrés à leur tâche	50
Figure 4.5 : Installation et diffusion des créations dans l'école	51
Figure 4.6 : Fierté : un élève photographie son tableau	56
Figure 4.7 : Tableau synthèse des résultats; éléments de construction de la personne, issus du processus de création	58
Figure 4.8 : Deux créations des élèves participants	64
Figure 4.9 : Tableau synthèse des résultats ; transformations et apprentissages transférables vers la motivation scolaire	65
Figure 4.10 : Tableaux synthèse des résultats; apprentissages réalisés et visées scolaire...	66
Figure 4.11 : Deux tableaux réversibles créés par des élèves participants.....	68
Figure 4.12 : Persévérer; installation d'œuvres des jeunes dans l'école	71

REMERCIEMENTS

Je remercie d'abord, et infiniment, mes complices de l'école *Le Passage* ainsi que tout le personnel qui a chaleureusement accueilli le projet. Je remercie et félicite les jeunes qui se sont engagés dans le projet avec intérêt et ouverture, sans qui cette recherche n'aurait pu exister telle qu'elle est. Je remercie chaleureusement ma directrice de recherche, Joëlle Tremblay, qui m'a éclairée dès la construction de ma recherche jusqu'à sa rédaction. Elle a reconnu le potentiel en moi et m'a encouragée à le déployer. Je remercie aussi mon amoureux, sa très grande patience, son support et son implication tout au long de ma maîtrise, sans oublier mon fils avec qui j'ai dû parfois faire des concessions déchirantes. Ma famille et mes amis ont aussi été d'une écoute et d'une réceptivité remarquable, j'en suis très reconnaissante.

INTRODUCTION

La présente recherche s'intéresse à l'impact de l'art sur la personne qui crée. La création artistique a toujours été bénéfique pour moi, elle m'a permis de mieux me comprendre, de me connaître. J'ai alors commencé à m'intéresser à la possibilité de faire vivre aux autres les effets positifs de la création. Après un baccalauréat interdisciplinaire en arts, mon intérêt concernant le fonctionnement du processus de création a pris de l'ampleur. J'ai eu l'occasion, les années suivantes, de participer à la mise en œuvre de projets d'arts conçus par des adolescents en difficultés d'adaptation et d'apprentissage. J'ai alors pris conscience des enjeux du décrochage scolaire et remarqué des impacts d'un projet d'art sur les élèves. J'ai donc eu l'envie d'entamer une recherche sur la création artistique en contexte d'éducation. Mon mémoire a donc comme objectif de saisir les éléments du processus de création ayant un potentiel de construction et de transformation des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Je cherche à comprendre, par l'intermédiaire d'un projet de création comment celui-ci peut notamment participer à la motivation scolaire et à la réalisation de soi. Le projet en question a été réalisé à l'école *Le Passage* de Chicoutimi-Nord (Saguenay) avec un groupe de sept adolescents de 15 à 18 ans en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Le mémoire est constitué de quatre chapitres. Le premier pose la problématique de recherche qui concerne le décrochage scolaire. J'y décris les origines de mon intérêt pour le sujet, puis je présente le contexte où s'est réalisé le projet de recherche; enfin j'en précise l'objectif et énonce la question de recherche. Le deuxième chapitre concerne la méthodologie; j'y explique le paradigme de recherche qualitative dans lequel s'inscrit la recherche et la perspective heuristique (Haramain, 1988, Craig, 1978) où viennent se greffer différents modes de collecte de données, notamment l'entrevue ouverte et semi-dirigée (Deslauriers, 1991), la captation vidéographique et le journal PowerPoint (Tremblay et Gosselin, 2008). L'analyse des données est par la suite décrite selon le modèle de L'Écuyer (1987). Le troisième chapitre présente le cadre théorique qui a servi de repère et d'appui à la recherche. Celle-ci s'appuie sur des théories touchant au processus de création (Dewey, 1915; Valery, 1987; Gosselin, 1998; Rogers, 1954), au transfert d'apprentissage (Tardif, 1999; MELS, 2007), à l'identité et l'estime de soi (Barbot; Shavelson, Hubner et Stanton,

1976; Marpeau, 2013), au décrochage scolaire et à la motivation (Petitclerc, 2011; Viau, 2009; Rogers, 1954). Elle s'inspire aussi de pratiques artistiques telles que les mouvements de l'*Arte Povera* et du *Support-Surface* et du travail incomparable de l'artiste et enseignant Tim Rollins. Enfin, le quatrième chapitre présente les résultats de la recherche où je décris le projet de création réalisé avec les jeunes, de sa conception à sa réalisation jusqu'à sa diffusion. L'analyse des données est synthétisée en trois tableaux : « éléments de construction de la personne, issus du processus de création », « transformations et apprentissages transférables vers la motivation scolaire » et « apprentissages réalisés et visées scolaires ».

CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Pour commencer, j'explique l'origine de mes intérêts de recherche à partir desquels la problématique est construite. Le premier chapitre expose ensuite le contexte de la recherche en présentant les particularités générales du groupe cible. Puis les objectifs de recherche sont précisés et la question de recherche posée. Pour terminer, j'identifie les éléments justifiant l'intérêt de la recherche.

1.1 Origine de mes intérêts de recherche

L'origine de mes intérêts de recherche et de ma croyance en l'importance de l'art dans la vie est premièrement éclairée à partir de mes expériences de création, de ma formation initiale à ma pratique artistique. Deuxièmement, elle est explicitée à partir d'une expérience fondatrice de projets de création impliquant des jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

1.1.1 Expériences de création : formation et pratique

C'est d'abord ma passion pour les arts visuels ainsi que ma pratique artistique qui ont orienté le présent projet de recherche. J'ai une formation en Arts visuels et plusieurs années de pratique artistique. Après avoir complété mon diplôme d'études collégiales en Arts Plastiques, j'ai obtenu un baccalauréat en Arts interdisciplinaires à l'université du Québec à Chicoutimi en 2007. Cette formation m'a permis de développer ma démarche artistique et de la pousser jusqu'à la théoriser. Depuis plusieurs années, je travaille avec des matériaux altérés par le temps en m'intéressant à leur usure, aux marques qui les caractérisent. Par le truchement de la peinture et de la photographie, je donne une seconde vie à des objets désintégrés ou délaissés dans l'environnement.

J'ai, depuis très longtemps, le besoin de me retrouver en atelier et d'entrer en processus de création. J'ai pris conscience que ce temps était vital, non seulement parce qu'il me nourrit et me permet de m'ouvrir à des questionnements théoriques, mais parce qu'il me transforme et donne du sens à ma vie. Par mes expériences, j'ai remarqué que l'art avait sur moi une sorte de pouvoir difficile à décrire et que, même si le processus était énigmatique, il transmettait des effets bénéfiques. Influencée par ma pratique, j'ai

commencé à m'interroger sur la relation possible entre la transformation de l'objet et la transformation de la personne. Je me suis alors questionnée sur les répercussions de mes moments de création dans l'atelier sur mon développement personnel et social.

Je me suis ainsi peu à peu intéressée à l'idée d'intervenir avec des gens, à l'intérieur d'un processus de création, un peu de la même manière que j'utilise les matériaux, c'est à dire en misant sur leurs qualités et leur potentiel, quels qu'ils soient, et en les mettant en valeur. Ma démarche n'a pas de prétentions thérapeutiques, elle vise simplement une construction de soi par la créativité. L'intérêt est d'exploiter le potentiel créatif de la personne sans polariser sur ses problèmes. C'est ainsi que croyant aux bénéfices de l'art, j'ai senti le besoin de développer des outils de création permettant d'aider les gens à s'ouvrir sur eux-mêmes et sur la vie.

1.1.2 Expériences reliant création et jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage

À partir de 2011, j'ai eu l'occasion, d'expérimenter le potentiel transformateur de l'art. L'expérience initiale s'est déroulée au Saguenay, après avoir reçu la proposition, de la part d'une enseignante de l'école *Charles-Gravel* de Chicoutimi-Nord (Saguenay), de réaliser un projet de création avec des jeunes en difficulté scolaire. Ce projet, s'insérant dans le programme « Passage », de l'école *Charles-Gravel*, visait la réussite des jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage par l'intégration d'activités artistiques et sportives et par le développement de mini-entreprises. Les élèves de ce programme partageaient alors leur temps entre l'école et des stages professionnels. L'enseignante qui m'a approchée est une personne très engagée dans l'élaboration du processus de raccrochage scolaire et elle croit aux bienfaits de la culture dans le cheminement scolaire. Elle s'intéressait à mon travail artistique et y voyait des liens pertinents avec le projet qui se mettait en place à l'école.

Ce projet d'arts visuels intitulé «Vers demain», consistait à mettre en valeur les métiers professionnels ainsi que l'implication des élèves dans leur milieu de stage. Le projet débuta concrètement avec ce que j'appelle dans mon processus artistique la « dérive », c'est-à-dire qu'on a effectué, avec les jeunes et une enseignante, une recherche

de matériaux et de supports non traditionnels dans les rues, les marchés aux puces, etc. Une fois en atelier et les matériaux rassemblés, les jeunes ont associé des photographies les représentant dans leurs milieux de stage avec les supports sélectionnés. Les tableaux se sont construits en manipulant et en intervenant assez spontanément avec les éléments. Nous avons toutefois considéré important d'amener les participants à porter attention aux qualités visuelles des surfaces et des images. Ils ont travaillé avec les marques qui ornaient les supports usés et ont fait preuve d'une grande créativité. Il a fallu faire des choix, prendre des décisions collectives et déterminer des tâches. Vers la fin du processus, nous avons pris un recul avec les jeunes afin de donner aux tableaux une belle finition. Nous voulions que les élèves soient fiers de leur réalisation.

Dans l'objectif de créer un événement visant la reconnaissance du travail et de l'implication des jeunes, nous avons réalisé une exposition publique. Nous avons eu la chance d'exposer dans un centre qui s'adresse aux artistes professionnels, « Espace Virtuel », ce qui est valorisant pour les jeunes. L'exposition fut organisée avec les participants en tenant compte de leurs visions, de leurs goûts et de leurs choix. Le résultat fut particulièrement intéressant et très bien accueilli par le public.



Figure 1.1 : *Main à la pâte*, projet « Vers demain » école *Charles Gravel*, 2011.



Suite au succès du projet, l'expérience a été poursuivie en 2012 et en 2013 avec le même concept « Vers demain ». Entre-temps, en 2012, le programme « Passage », qui avait lieu à l'école *Charles-Gravel* de Chicoutimi-Nord (Saguenay), est devenu une école à part entière. Cette école, *Le Passage*, prend maintenant place là où se situait l'ancienne école Saint-Henri de Chicoutimi-Nord (Saguenay). Le projet « Vers demain » s'est vu attribuer le Prix de reconnaissance Essor 2012-2013¹ de la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay.



Figure 1.2 : Œuvres réalisées par les jeunes, projet « Vers demain », école *Charles Gravel*, 2011.

¹ Consulté en ligne le 20 juillet 2016 à l'adresse : <http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/culture-education/prix-de-reconnaissance-essor/>

Pour faire suite aux projets réalisés avec les jeunes, je me suis rendu compte que la création artistique pouvait réellement jouer un rôle significatif dans leur vie et leur cheminement scolaire. Étant témoin privilégié des retombées positives d'un tel projet de création collectif, et assistant aux progrès de certains de ces élèves en situation de difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, j'ai voulu mieux comprendre ce qui s'était produit. J'ai désiré connaître les composantes du processus de création qui ont permis des effets constructeurs sur les participants. C'est ainsi qu'il est devenu impératif de développer une recherche en continuité avec cette expérience. Connaissant le milieu et ses acteurs depuis plusieurs années et ayant pris le temps d'établir une relation de confiance avec les responsables, il m'apparaissait possible de bâtir, dans ce milieu, un projet de création pertinent et juste, relatif à ma recherche de maîtrise en art avec la communauté.

Les sous-chapitres précédents ont présenté mes expériences antérieures ayant influencé la construction du projet de recherche avec le groupe de jeunes à risque de décrochage scolaire. Les suivants présentent le contexte de recherche en donnant un portrait global des élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage au Québec, en référence aux données du ministère de l'Éducation, et en décrivant les élèves participants au projet.

1.2 Contexte de recherche : décrochage scolaire et jeunes en difficulté

Il s'agit ici de préciser le contexte de recherche en regard des problèmes plus généraux vécus par les jeunes inscrits à l'école *Le Passage* et impliqués dans le projet de recherche. Dans un premier temps, les diverses données officielles du ministère concernant le décrochage scolaire au Québec sont présentées et dans un second temps une description est faite des élèves considérés à risque et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Finalement sont présentées les caractéristiques principales du groupe d'élèves participants au projet.

1.2.1 Taux de décrochage scolaire important

Pour commencer, il importe de présenter quelques données officielles du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), concernant l'importance du décrochage scolaire au Québec. Sur le site *Éducation et Enseignement supérieur* (<http://www.education.gouv.qc.ca/>)¹, on affiche le tableau suivant qui semble démontrer que le décrochage scolaire au Québec aurait diminué entre 1999 et 2012.

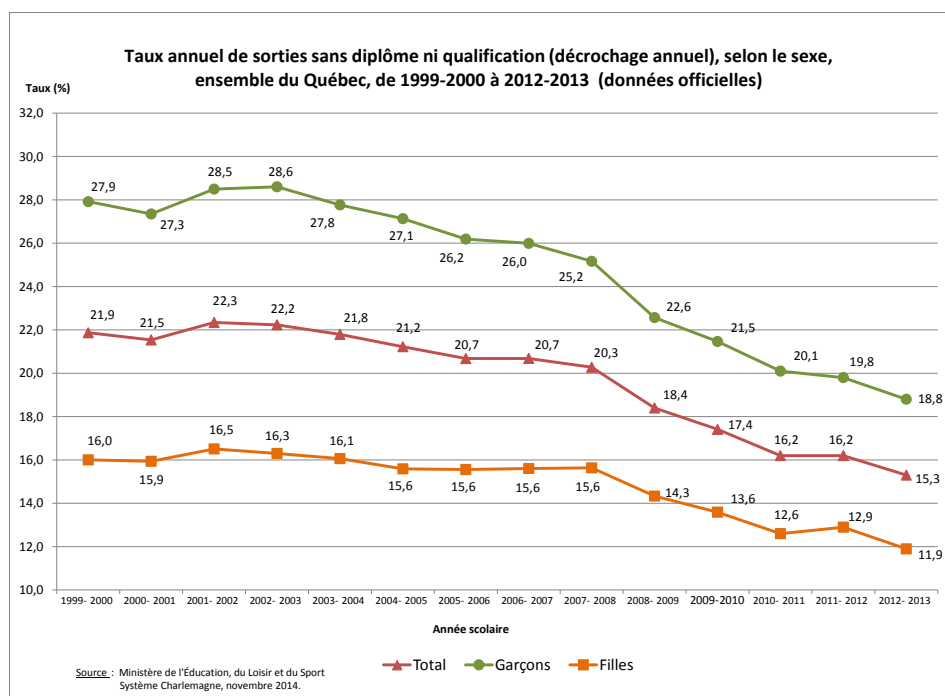


Figure 1.3 : Taux annuel de décrochage selon le sexe (1999-2013).²

Bien qu'il y ait des améliorations, il n'en reste pas moins qu'il s'agit toujours d'un problème qui touche encore beaucoup trop d'élèves, particulièrement ceux qui sont plus fragiles. À ce sujet, dans le *Bulletin statistique de l'éducation* (2015)³, on rapporte qu'en 2012 le taux de décrochage scolaire chez les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) était de 46,8 %, près de trois fois plus que celui correspondant à l'ensemble du Québec (16,2 %). Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) qui représentaient, en 2011-2012, le cinquième des élèves inscrits au secondaire comptaient pour 46,7 % des décrocheurs

¹ Consulté en ligne le 3 mars 2016 : MELS, système Charlemagne, novembre 2013.

² Consulté en ligne le 3 mars 2016 : MELS, système Charlemagne, novembre 2013.

³ *Bulletin statistique de l'éducation*. No.43. p.5-7. Consulté le 3 mars 2016 à l'adresse : <http://www.education.gouv.qc.ca>

annuels, soit plus de 5 700 élèves. De plus, les élèves présentant un retard scolaire, en 2011-2012, représentaient 45.7% des décrocheurs. Les élèves ayant un retard se dénombrèrent à 23.1% de l'ensemble des élèves et représentaient 68.3% du taux de décrochage scolaire (plus de 8 300 élèves). On relate aussi dans ce bulletin statistique que dans les écoles secondaires de milieux défavorisés le taux de décrochage scolaire s'élevait, en 2011-2012, à 24.2 % alors que dans les écoles situées dans les secteurs plus aisés, le taux de décrochage scolaire était deux fois moins élevé, soit 12.2 %). Les élèves inscrits dans les écoles de milieux défavorisés représentaient alors 23.4% de la population scolaire et comptaient pour 33% des décrocheurs. (p.5-7). Toujours d'après le *Bulletin statistique de l'éducation* (2015), au Québec, en 2011-2012, le décrochage scolaire est deux fois plus élevé chez les élèves issus de milieux défavorisés (p.7). D'une part, les jeunes vivant des situations de pauvreté ont souvent moins de stimulation intellectuelle à la maison, car l'univers linguistique et culturel est plus restreint. D'autre part, ces jeunes vivent souvent un sentiment d'exclusion, à cause de leurs différences, ce qui peut diminuer leur confiance en soi et freiner leur motivation scolaire.

1.2.2 Description d'ensemble des élèves à risque de décrochage scolaire

Sur le site du ministère de l'Éducation (<http://www.education.gouv.qc.ca>)¹ on décrit les élèves à risque comme des jeunes «qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leurs apprentissages ou leurs comportements. Ils peuvent ainsi être à risque au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation [...]». (p.24).

L'élève en difficulté d'apprentissage au secondaire est un élève en situation de grande difficulté. Le MELS explique à propos de cet élève que :

(...) l'analyse de sa situation démontre que les mesures de remédiation mises en place, par l'enseignante ou l'enseignant ou par les autres intervenantes ou intervenants durant une période significative, n'ont pas permis à l'élève de progresser suffisamment dans ses apprentissages pour lui permettre d'atteindre les exigences minimales de réussite [...] conformément au Programme de formation de l'école québécoise. (p. 24).

¹ Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* (EHDAA). Consulté en ligne le 3 mars 2016.

Enfin, dans ce même document du MELS (2007), l'élève classé comme ayant des troubles de comportement (TC) est décrit comme un élève :

[pouvant avoir] un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés significatives d'interaction [...]. Il peut s'agir : de comportements surréactifs [...] (paroles et actes injustifiés d'agression, d'intimidation et de destruction, et refus persistant d'un encadrement justifié...); de comportements sous-réactifs [...] (manifestations de peur excessive de personnes et de situations nouvelles, comportements anormaux de passivité, de dépendance et de retrait...). [Ces comportements] nuisent au développement du jeune [...] ou à celui d'autrui [...] L'élève ayant des troubles du comportement présente fréquemment des difficultés d'apprentissage en raison d'une faible persistance face à la tâche ou d'une capacité d'attention [...] réduite. (p.24).

Les difficultés d'adaptation et d'apprentissage, qui peuvent découler de contextes socioéconomiques défavorisés, et les troubles de comportement sont les principales caractéristiques qui prédisposent les élèves au manque de motivation et au décrochage scolaire. Un contexte scolaire différent, misant sur le potentiel créateur des jeunes, pourrait leur permettre de changer l'image négative qu'ils ont d'eux même.

Le tableau qui suit démontre taux et le nombre annuel de décrocheurs (à l'ensemble du Québec) des élèves inscrits en formation générale au secondaire, selon des caractéristiques particulières.

	Élèves inscrits, sans diplôme, au 30 septembre							
	TOTAL	Élèves persévérants	Élèves sortants				Décrocheurs	
			Total	Diplômés	Qualifiés	N	%	
Ensemble du Québec	424 156	348 599	75 557	59 617	3 682	12 258	16,2	
Élèves non EHDAA	337 058	273 737	63 321	56 767	24	6 530	10,3	
Élèves EHDAA	87 098	74 862	12 236	2 850	3 658	5 728	46,8	
Élèves sans retard	326 022	268 784	57 238	53 232	122	3 884	6,8	
Élèves avec retard	98 134	79 815	18 319	6 385	3 560	8 374	45,7	
Élèves non immigrants	318 378	261 663	56 715	45 309	3 060	8 346	14,7	
Élèves immigrants	96 505	79 051	17 454	13 256	516	3 682	21,1	
1 ^{re} génération	40 449	32 757	7 692	5 068	238	2 386	31,0	
2 ^e génération	56 056	46 294	9 762	8 188	278	1 296	13,3	
Indéterminé	9 273	7 885	1 388	1 052	106	230	16,6	
Réseau public (72 CS)	335 712	277 392	58 320	43 939	3 642	10 739	18,4	
Milieux favorisés	100 311	82 560	17 751	14 875	705	2 171	12,2	
Milieux intermédiaires	132 909	109 661	23 248	17 566	1 542	4 140	17,8	
Milieux défavorisés	99 430	82 739	16 691	11 263	1 384	4 044	24,2	
CS à statut particulier	2 903	2 309	594	221	9	364	61,3	
Poids des élèves inscrits et des décrocheurs, selon certaines caractéristiques, dans l'ensemble du Québec (%)								
Élèves EHDAA	20,5					46,7		
Élèves avec retard	23,1					68,3		
Élèves immigrants	22,8					30,0		
Réseau public	79,1					87,6		
Milieu défavorisés	23,4					33,0		
CS à statut particulier	0,7					3,0		

Figure 1.4 : Taux annuel de décrocheurs du secondaire au Québec en 2011-2012 (MEERS, système Charlemagne, aout 2013).¹

¹Consulté en ligne le 16 juillet 2016 à l'adresse:
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/BulletinStatistique43_f.pdf

1.2.3 Description des élèves participants au projet de recherche

Les élèves participants au projet sont des adolescents, de l'école *Le Passage*, à risque de décrochage scolaire, âgés de 15 à 18 ans. Le groupe était constitué de 7 élèves, deux garçons et cinq filles. Ce sont des jeunes qui ont vécu divers obstacles les mettant en situation de difficultés d'adaptation ou d'apprentissages. Sans entrer dans les détails intimes, ces jeunes portent avec eux un passé douloureux, familial, personnel ou social, se répercutant sur des échecs scolaires récurrents. La caractéristique qu'ils ont en commun est le manque de motivation scolaire reposant sur une estime de soi déficiente.¹

Ayant souligné la possible influence d'un milieu défavorisé sur la motivation scolaire de l'élève, il importe de présenter ici le contexte socioéconomique de l'école *Charles Gravel* (l'école *Le Passage* étant considérée comme un pavillon de l'école *Charles Gravel*) en regard des autres écoles de la même région, soit du Saguenay. Sur le site *Éducation et Enseignement supérieur* (<http://www.education.gouv.qc.ca>), on présente les indices de défavorisation des écoles du Québec. Le tableau suivant indique celles des écoles de la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay². L'échelle de classement est représentée de 1 à 10, le rang 1 étant considéré comme le moins défavorisé et le rang 10 comme le plus défavorisé. Pour un complément d'information, on peut visiter le site *Éducation et Enseignement supérieur*³. Il est à noter que je n'ai pas questionné les élèves participants sur leur situation financière familiale, il s'agit ici de faire un portrait général.

Code de l'école	Nom de l'école	Indice du seuil de faible revenu	Rang décile (SFR)	Indice de milieu socio-économique	Rang décile (IMSE)	Nombre d'élèves (30/09/2014)
723145	École secondaire Charles-Gravel	12,49	5	12,69	6	1 560
723172	École primaire et secondaire Fréchette	8,64	1	32,62	10	93
723173	École secondaire des Grandes-Marées	8,62	1	14,39	7	743
723175	École secondaire de l'Odysée	13,53	6	9,57	4	1 683

Figure 1.5 : Indices de défavorisation : écoles secondaires, Commission scolaire des Rives-du-Saguenay, 2014-2015.

¹ Les participants sont décrits plus en détail au chapitre 4, p.41.

² Ces indices de défavorisation proviennent d'une compilation des données du recensement canadien de 2006, production mars 2015. Consulté en ligne le 16 juillet 2016 à l'adresse :

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices_defavorisation_ecoles_2014_2015.pdf.

³ <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/indices-de-defavorisation/>

Donc, mes expériences positives de création artistique réalisées avec des jeunes en difficulté scolaire ont alimenté le questionnement de ma recherche. J'ai également pris conscience, à ce moment, de l'importance des problèmes que vivent ces jeunes, de la gravité de certaines situations, mais aussi de la volonté et de la force qu'ils peuvent avoir si on leur offre la chance de connaître autre chose que l'échec. Les adolescents faisant partie d'un programme d'adaptation scolaire sont souvent aux prises avec de graves difficultés personnelles qui se répercutent sur leur cheminement scolaire. Ces affects négatifs ont pour effet d'entraîner un manque de motivation et d'intérêt pour les études, ce qui est souvent la source du décrochage scolaire. À force de vivre des échecs scolaires à répétition, ces jeunes peuvent facilement croire qu'ils échoueront partout ailleurs. Avec la découverte de l'école *Le Passage*, j'en suis venue à croire que la structure scolaire peut faire la différence. L'intégration de la création artistique au sein des écoles pourrait agir comme outil motivateur et constructeur dans le développement de relations sociales et dans le cheminement scolaire des jeunes. Il me restait alors à comprendre ce qui, dans la création, pouvait permettre une transformation chez les jeunes.

1.3 Objectifs et questions de recherche

En réfléchissant aux aspects de l'art pouvant avoir une influence sur la personne qui crée, je ne peux m'empêcher de vouloir comprendre quels sont les effets possibles sur des élèves en difficulté. L'objectif principal de ma recherche est de déterminer quels sont les éléments du processus de création pouvant influencer de façon constructive le cheminement scolaire et personnel d'un groupe d'élèves de 15 à 18 ans, en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Pour réussir à atteindre cet objectif, le premier sous-objectif est de faire vivre au groupe d'élèves participants une expérience positive de création artistique à l'école. Le deuxième sous-objectif est d'identifier les éléments de construction de la personne qui sont induits par le processus de création. Le troisième sous-objectif est d'identifier les transformations observées chez les jeunes, stimulant des apprentissages transférables vers leur motivation scolaire. Enfin, le quatrième sous-objectif est de repérer des liens entre les apprentissages réalisés par les élèves et les visées éducatives du Programme de formation de l'école québécoise.

La question principale de recherche s'est imposée naturellement et elle se formule de la façon suivante : quels sont les éléments de construction de la personne, issus du processus de création, ayant des répercussions positives sur la motivation scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage ?

Les sous-questions de recherche se formulent ainsi : premièrement, quel est le projet de création mis en place, quelles en sont les étapes, de sa conception à sa diffusion, les ajustements au contexte permettant la motivation des différents acteurs ? Deuxièmement, quels sont les éléments de construction de la personne induits par le processus du projet de création ? Troisièmement, quelles sont les transformations se répercutant sur la motivation scolaire des élèves participants : les transferts d'apprentissage réalisés ? Et finalement, quels sont les liens entre les apprentissages issus du projet et les visées éducatives du Programme de formation de l'école québécoise ?

1.4 Justification de la recherche

Comme mentionné plus haut, les études du ministère de l'Éducation démontrent un taux élevé de décrochage chez les élèves les plus fragiles. Les problèmes d'apprentissages et d'adaptations scolaires ont plusieurs causes qui sont souvent reliées à des troubles de comportement ou à un manque de motivation. Ces difficultés, si elles ne sont pas prises en charge, aboutissent fréquemment au décrochage scolaire. La présente recherche a comme objectif de voir en quoi l'expérience artistique, vécue par des jeunes en difficulté scolaire, aide ceux-ci à se réédifier afin de mieux fonctionner dans leur vie. Je suis consciente qu'il existe déjà de la littérature touchant au processus de création (Valéry, 1957; Gosselin, 1998; Rogers, 1954), touchant à la motivation (Viau, 2009) et touchant à la pratique de l'art réalisée avec des personnes non artistes (Tremblay, 2013). Il existe aussi des pratiques éducatives et artistiques, des pratiques d'animation culturelle, des pratiques thérapeutiques qui impliquent des jeunes dans le processus de création. Cependant, il n'existe que très peu d'écrits théoriques, spécifiquement réalisés à partir du point de vue de l'artiste, concernant les éléments du processus de création ayant des effets motivateurs sur des jeunes à risque de décrochage. L'approche particulière que j'amène dans cette recherche est le point de vue de l'artiste, spécialiste de l'expérience du processus de création, travaillant avec des jeunes en difficulté, en collaboration avec une responsable du milieu scolaire. La recherche

permettra de passer de l'expérience de témoin, à la compréhension des éléments du processus qui permettent une transformation chez le jeune et d'identifier les transformations observées chez celui-ci. Le point de vue et l'approche particulière de l'artiste m'apparaissent être porteurs d'une riche complémentarité aux écrits déjà existants.

Ce chapitre a permis de poser la problématique, de connaître l'origine de mes intérêts de recherche ainsi que le contexte de recherche. Il a aussi permis de saisir les objectifs et questions de recherche et de justifier la pertinence de celle-ci. Dans le chapitre qui suit, j'aborde la méthodologie de recherche.

CHAPITRE II : MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre touche à l'aspect méthodologique de la recherche. J'y explique d'abord la méthodologie empruntée et décris les modes de collecte de données auxquels j'ai eu recours aux fins de l'analyse. La méthode d'analyse est bien sûr exposée et pour terminer, je présente les considérations éthiques se rattachant au projet de recherche.

2.1 Approche méthodologique

Il s'agit ici d'une recherche qui s'insère dans un paradigme qualitatif. La recherche qualitative « produit et analyse des données descriptives, telles que des paroles écrites ou dites, et le comportement observable des personnes » (Taylor et Bogdan, 1984 :5). L'analyse des données de la recherche qualitative n'est pas mathématique, elle touche à un phénomène dont l'analyse des données ne s'appuie pas sur le nombre de participants. Deslauriers (1991) décrit que ce type de recherche s'intéresse surtout à des cas et à des échantillons restreints, mais étudiés en profondeur » (p.6). Tel qu'est le cas de la présente recherche en étudiant un groupe de sept élèves. Pour construire l'étude, j'ai opté pour l'approche méthodologique heuristique, car celle-ci permet au chercheur de saisir les étapes par lesquelles il passe, dans l'action, et dans la compréhension de l'action et des données recueillies. Le paragraphe suivant expliquera en détail cette approche.

2.1.1 Approche heuristique

Dérivé du grec, Heuriskein signifie « découverte ». En rapport à l'enseignement, l'heuristique se rapporte à l'idée de faire découvrir par l'élève ce qu'on veut lui enseigner. Dans *Entretiens avec Paul Valéry* (Lefèvre, F., 1926), Valéry affirme que l'heuristique est « l'art de trouver, de découvrir : « Il y a bien une critique des valeurs et des moyens de la science, mais l'art de trouver (quoiqu'on l'ait baptisé euristique), demeure aussi personnel que tous les autres arts » (p. 133). Cette approche est une méthodologie qui demande au chercheur d'être lui-même plongé dans le phénomène, dans l'action du sujet qu'il désire étudier.

Comme j'ai été impliquée directement dans le projet de création artistique du début à la fin et que ma participation était primordiale, l'approche heuristique se prête bien à ma

recherche. Aussi, cette approche exige des allers et retours entre la pratique et la théorie, ce qui fut le cas dans l'élaboration de ma recherche, pendant tout son parcours. En tant que peintre, j'ai besoin de créer régulièrement, de me mettre en processus de création, car c'est mon socle où s'enracine ma pensée et donc mon écriture par la suite. Mon approche théorique est d'abord motivée par ma pratique. Entretenir une pratique régulière dans mon atelier me permet de mieux saisir le fonctionnement du processus de création et l'impact qu'a sur moi la créativité. De façon naturelle, au courant de l'activité de création réalisée dans le cadre de cette recherche, les journées d'atelier ont alterné avec les journées de recherche. D'une certaine façon, cela m'a permis de garder un rythme par rapport au développement de ma recherche, puisque l'un enrichit l'autre. Je m'intéresse à plusieurs modes de pensées se nourrissant de l'expérience du terrain, de l'expérience vécue dans le moment présent.

En 1968, Moustakas avait explicité le mode de recherche heuristique en six étapes qui vont de l'identification d'un problème, passant par son élucidation et aboutissant à une communication écrite des résultats. En 1978 P.E. Craig a repris les étapes observées par Moustakas pour les synthétiser en quatre étapes.

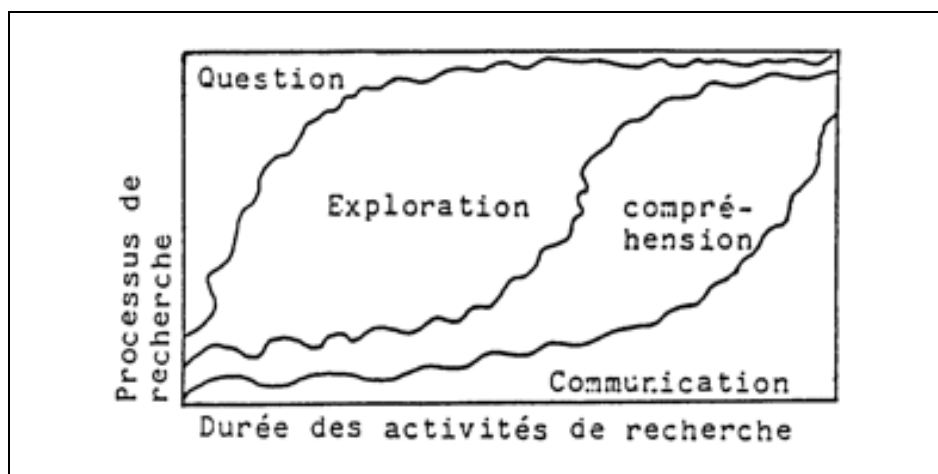


Figure 2.1 : Interrelation et séquence des processus de recherche heuristique tirée de la traduction qu'Haramain (1988 p.27) a faite de Craig (1978).

La première étape est *la prise de conscience du problème* où le chercheur devient de plus en plus préoccupé par le désir de trouver une réponse. À cet effet, j'observe qu'ayant vécu des expériences de création avec des adolescents en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, j'ai été témoin de quelques effets de l'art sur ces personnes, ce qui m'a

beaucoup interpellé. Le questionnement par rapport au fonctionnement de ce phénomène a pris de plus en plus de place dans mon esprit, j'ai voulu en savoir davantage.

La deuxième étape est *le processus d'exploration* où le chercheur cerne le problème, il s'immerge dans la situation pour en saisir sa complexité. C'est l'étape où j'ai réalisé les ateliers de création avec les jeunes. J'y ai collecté des données en étant très attentive et observatrice de façon subjective. Dans le moment présent, je ne m'attardais pas à classer les données systématiquement puisque j'étais imprégné dans l'activité et je ne voulais rien perdre. J'avais bien sûr des connaissances antérieures qui me guidaient, mais j'étais surtout ouverte à comprendre et acquérir de nouvelles connaissances.

La troisième étape est *la compréhension* qui est celle de l'éclaircissement, de la conceptualisation et de l'intégration des découvertes. Ce fut la phase rationnelle où j'ai, dans un premier temps, lu les théories sur le sujet puis rassemblé et analysé les données recueillies pour tenter d'en faire une représentation conceptuelle. L'écriture et la réalisation de schémas m'ont permis de mieux saisir le phénomène en question et de mieux cerner les éléments transformateurs de la création artistique. La visite de théories et de la littérature concernant mon sujet de recherche a également éclairé ma compréhension du phénomène.

La quatrième étape est celle de *la communication* qui est la mise en forme et la diffusion. Mon projet de recherche se concrétise donc en un objet de communication qui est ce mémoire où j'expose mes résultats de recherche. J'ai également été invitée à les présenter dans divers contextes, au fur et à mesure de son avancée.¹

2.2 Collecte des données

Plusieurs modes de collecte de données ont contribué à ma recherche afin de me disposer à toutes découvertes et à toutes possibilités en plus d'apporter à ma recherche le plus de diversités possible. Comme mentionné plus haut, les données ont été recueillies lors de l'étape *du processus d'exploration* du mode de recherche heuristique de Craig (1978). J'ai utilisé l'entrevue ouverte avec les élèves participants et l'entrevue semi-dirigée avec la professeure responsable du projet. J'ai de plus exploité la captation vidéographique et

¹ Cours du baccalauréat en enseignement des arts de l'université Laval. Invitée par Joëlle Tremblay, 31 mars 2015.
Colloque CRÉA, 21 mai 2016, UQAM

réalisé un suivi à partir d'un journal PowerPoint, un journal de bord intégrant un aspect visuel, dont j'expliquerai les particularités et les avantages. Dans ce sous-chapitre, j'explique aussi de quelle façon j'ai fait l'analyse des données et les considérations éthiques que j'ai adoptées.

2.2.1 Entrevue ouverte

À la suite du projet artistique avec les jeunes, j'ai effectué une entrevue ouverte, captée par enregistrement audio, avec six des sept adolescents participants au projet (voir annexe 2, questionnaires préparatoires, p.76). Ce type d'entrevue, qui se définit comme une conversation informelle est une discussion qui accorde davantage de spontanéité aux personnes interrogées. Cette approche peut parfois permettre l'accès à des informations inattendues et à des émotions spontanées; j'ai pensé que ce type d'entretien était propice à la discussion avec les adolescents, car comme le dit Deslauriers (1991) : « La découverte se trouve parfois au détour du sentier. » (p.37). Nous avons discuté pendant près d'une heure et ce fut une entrevue assez révélatrice. J'avais bien sûr préparé quelques questions précises, mais souvent la discussion bifurquait vers des affirmations inattendues et surprenantes, ce qui m'a permis de mieux comprendre la situation des élèves concernés par le projet. Je laissais aussi les élèves parler entre eux, ce qui animait davantage les propos. Le but de cette entrevue était de connaître leurs impressions sur l'activité, ce qui leur a plu ou déplu, ce qu'ils ont découvert et appris. L'intérêt était aussi de savoir comment la création artistique et la présence de l'art dans leur milieu scolaire pouvaient changer leur perception de l'école.

2.2.2 Entrevue semi-dirigée

J'ai eu recours ensuite à l'entrevue semi-dirigée, captée par enregistrement audio, avec une enseignante de l'école, qui était aussi la responsable du projet et ma complice (voir annexe 2, questionnaires préparatoires, p.75). Selon Deslauriers (1991), la particularité de ce type d'entrevue est d'ajuster les questions en conséquence des réponses obtenues. J'avais donc des questions définies, mais je les modifiais selon les intérêts et les affirmations de la personne interrogée. Le but était de connaître l'impact du projet sur les adolescents ainsi que les répercussions à court et à moyen terme de l'intégration de l'art

dans le milieu scolaire. Cet entretien fut celui où j'ai retiré le plus d'information puisque la personne interrogée est très engagée, et ce depuis le début, dans la construction de cette nouvelle école, *Le Passage*, et dans l'élaboration des activités culturelles y prenant place. Cet entretien a été plus que pertinent pour ma collecte de données.

2.2.3 Captation vidéographique

Tout au long du projet de création artistique, avec l'autorisation des participants, une caméra sur trépied était installée dans la salle de façon à capter une vue d'ensemble des activités. Il était alors spécifié que moi seule aurais accès à cet enregistrement vidéo et que je la garderais en sûreté. Dans ce projet de création, j'étais chercheuse, mais aussi participante active donc je n'avais pas toujours l'occasion de tout noter sur le déroulement des activités. Cet enregistrement vidéo me permettait alors d'avoir accès à de l'information qui aurait pu m'échapper. Le visionnement de cette vidéo m'a permis de faire une analyse plus en profondeur du déroulement de l'activité et de n'oublier aucun détail. La lecture de cette vidéo a donc contribué à réactiver ma mémoire lors de l'analyse des données et de l'écriture de ma recherche.

2.2.4 Journal PowerPoint

Cette façon de rassembler des données de façon chronologique est inspirée de la méthode de Joëlle Tremblay qui a su adapter le logiciel PowerPoint en un journal de pratique (Tremblay, J. et Gosselin, P., 2008). Il s'agit de classer jour après jour les photographies des ateliers en correspondance avec une description précise du déroulement de l'atelier en parallèle avec une description commentée de nos impressions et réactions. Les deux descriptions étant très précisément repérables, par des styles de textes différents par exemple. Je prenais déjà des photographies quotidiennement du déploiement des ateliers de création. Donc l'idée de rassembler ces images sous forme d'un journal PowerPoint, accompagné de notes, m'a semblé très pertinente, puisque les images ravivent la mémoire et que les commentaires permettent de profiter de repères plus complets.

2.3 Analyse des données

Afin de répondre aux objectifs de ma recherche, j'ai procédé à une analyse qualitative des données recueillies. C'est principalement une analyse thématique c'est-à-

dire que celles-ci ont été interprétées et regroupées par thème, selon leur signification. Je me suis basé sur les étapes de *L'analyse de contenu* décrites par L'Écuyer (1987) dans *Les méthodes de recherche qualitative*. J'expose ici le cheminement de mon analyse, m'inspirant des étapes qu'il propose.

La première étape proposée par l'auteur est « lectures préliminaires et établissement d'une liste des énoncés » (p.55) qui consiste à acquérir une vue d'ensemble du matériel recueilli et à repérer certaines particularités qui constitueront les thématiques. J'ai donc commencé l'analyse en faisant la lecture et la transcription des entrevues réalisées suite à l'activité de création. La transcription des entrevues était nécessaire à une bonne compréhension du phénomène que j'étudiais. J'ai également visionné les enregistrements vidéo des ateliers et revu avec attention mon journal PowerPoint. Cela m'a permis d'obtenir une vue d'ensemble du matériel recueilli et de construire peu à peu la classification des données en fonction de leur signification. De cette vue d'ensemble, lors de la deuxième étape « choix et définition des unités de classification » (p.55), j'ai repéré les différents thèmes en relevant les idées récurrentes afin de cerner les données ayant un sens commun. Suite à l'identification de ces thèmes, la troisième étape « processus de catégorisation et de classification » (p.56), a servi à préciser les catégories thématiques. Pour ce faire, j'ai classé dans un tableau les principaux thèmes ressortant des entrevues transcrites, des vidéos et de mon journal PowerPoint. D'un côté les éléments correspondant à l'entrevue faite avec les élèves et de l'autre les éléments correspondant à l'entrevue faite avec l'enseignante responsable de projet. J'ai fait des liens entre les éléments qui se rejoignaient et de cette façon j'ai pu mieux cerner les éléments qui touchaient à ma question de recherche. La quatrième et la cinquième étape intègrent l'aspect quantitatif rejoignant très peu ma recherche. Je me suis inspiré de l'étape quatre « quantification et traitement statistique » (p.61) pour restreindre les catégories préalablement définies, c'est-à-dire que le matériel a été découpé de sorte à retenir les éléments les plus récurrents, ceux s'affichant en plus grande quantité, et à éliminer les moins importants, ceux s'affichant en quantité moindre. L'étape cinq étant « description scientifique » (p.61), comporte à la base deux descriptions, une concernant l'analyse quantitative des résultats et l'autre concernant l'analyse qualitative des résultats. Logiquement, de cette étape, je n'ai retenu que la description basée sur une analyse qualitative de mes résultats de recherche. La dernière étape est

l' « interprétation des résultats » (p.61) que j'ai effectuée en considérant la valeur accordée à chacune des catégories significatives.

Ces différentes étapes m'ont permis de comprendre peu à peu les éléments centraux concernant les aspects à étudier et de prendre en compte des détails omis. Les résultats de l'analyse révéleront les éléments de construction de la personne induits par le processus de création, les transformations et les apprentissages transférables vers la motivation scolaire, et les liens entre les apprentissages générés par le projet et les visées éducatives du Programme de formation de l'école québécoise.

2.4 Considérations éthiques

Comme ce projet de recherche implique la participation d'un groupe de personnes, il a nécessairement dû être approuvé par le comité d'éthique de recherche avec des êtres humains de l'université Laval (CERUL). Les participants, élèves et professeurs concernés, ont accepté de participer par un contrat écrit avec la possibilité de se désister à tout moment. Dans ce même contrat, il a été convenu que les enregistrements, audio et vidéo, seraient détruits à la fin de la recherche. Concernant l'enregistrement vidéo, il a été convenu que je serais seule à y avoir accès et qu'il serait détruit à la fin du projet. Par rapport aux photographies, les élèves ont accepté qu'elles soient diffusées sans brouiller les visages. Par contre, les noms figurant dans cette recherche sont fictifs afin de conserver l'anonymat des participants.

Ce chapitre a permis de présenter l'approche méthodologique heuristique qui a été utilisée pour la recherche. Il a aussi expliqué les modes de collecte de données empruntés et la façon dont a été traitée l'analyse des données. Les considérations éthiques ont ensuite été décrites. Dans le chapitre suivant, il est question du cadre théorique et conceptuel de la recherche.

CHAPITRE III : CADRE THÉORIQUE

Ma recherche s'appuie sur plusieurs auteurs s'intéressant au processus de création, à l'identité et à la motivation scolaire. Elle est également éclairée par le travail d'artistes et par certains mouvements artistiques. En premier lieu, j'ai étudié le processus de création,

puisqu'il est central dans ma recherche, en établissant des liens avec l'éducation et le développement de la personne (Dewey, 1915; Valéry, 1987; Gosselin, 1998). Dans une même ligne de pensée, je me suis aussi intéressée, concernant le processus de création, à la notion de transfert des apprentissages (Tardif, 1999 ; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007). En second lieu, étant donné que le contexte de recherche implique des adolescents, je me suis penchée sur la question identitaire et le concept de soi en faisant des liens avec certains éléments de la créativité (Barbot, 2008; Shavelson, Hubner et Stanton, 1976; Rogers, 1954; Marpeau, 2013). Dans une troisième section, afin d'essayer d'identifier les éléments de la création pouvant engendrer une motivation chez les élèves en difficulté, je me suis intéressée aux facteurs de décrochage scolaire (Petitclerc, 2011), à la dynamique motivationnelle de l'élève (Viau, 2009) et à la motivation de la créativité (Rogers, 1954). Pour terminer, dans une quatrième section, je présente certaines pratiques artistiques inspirantes qui sont reliées à mon travail d'artiste et avec mon expérience d'animatrice d'ateliers de création avec des jeunes : les mouvements de l'*Arte Povera*, du *Support/Surface* et l'artiste et enseignant Tim Rollins.

3.1 Processus de création et développement de la personne

Dans ce sous-chapitre, je traite de différentes approches du processus de création relativement au développement de la personne. Premièrement, je présente la vision éducative de John Dewey que je relie à la conception du processus de création selon Valéry. Deuxièmement, je présente les phases la dynamique de création, telles que conçues par Gosselin, et sur lequel le Programme de formation de l'école québécoise s'appuie en ce qui a trait au domaine des arts. Troisièmement, j'explique le concept de « transfert d'apprentissages », tel que défini par Jacques Tardif, et je souligne l'importance du domaine des arts, pour le cheminement des élèves, à l'intérieur du Programme de formation de l'école québécoise.

3.1.1 Création de soi via la création artistique

John Dewey est un des plus importants philosophes américains du vingtième siècle. Ce philosophe pragmatiste s'est notamment penché sur le point de vue social de l'éducation. La philosophie pragmatiste consiste à considérer les effets pratiques d'une

chose pour en connaître le sens et l'importance. Pour l'auteur, la connaissance passe par l'étude attentive des effets pratiques, il a donc cru primordial de rendre possible cette connaissance chez l'élève. L'apprentissage traditionnel consiste à retenir un ensemble de significations et de caractéristiques alors qu'il est plus avantageux et intéressant pour l'élève d'étudier un sujet en sachant l'utiliser, en le mettant en situation dans la vie quotidienne. Dewey a ainsi développé la pédagogie « Learning by doing », ou « Apprendre en faisant ». Cette méthode pédagogique met l'accent sur l'action dans l'éducation. L'apprentissage relève alors de l'expérience pratique des activités éducatives. Une activité intellectuelle doit être le fruit d'une activité manuelle. Dewey insiste aussi sur l'importance de transmettre un apprentissage en s'appuyant sur les intérêts de l'élève. Connaître l'utilité d'une chose motive l'apprentissage.

La philosophie d'« Apprendre en faisant » rejoint le concept de « Se créer en créant » de Paul Valéry (1987). Cet écrivain, poète, philosophe et épistémologue français défend l'acte de créer comme étant créateur de la personne même, celle-ci se transformant au fil du processus. À cet effet, Valéry (1987) explique que l'aboutissement de l'œuvre renvoie au créateur une meilleure connaissance de lui-même et de ses capacités créatrices, il se sent davantage en harmonie avec lui-même : « ce n'est point l'œuvre faite et ses apparences ou ses effets dans le monde qui peuvent nous accomplir et nous édifier, mais seulement la manière dont nous l'avons faite. » (p.640-641). Ce n'est pas le résultat matériel qui compte le plus, mais vraiment ce qui se passe chez le créateur pendant le processus de création. L'auteur, en s'observant lui-même a divisé le phénomène créateur en trois phases : l'expérience qui précède la création, la gestation de l'œuvre et l'œuvre achevée. Pendant le processus, le créateur passe par un état de plénitude suivi d'un travail conscient de création pour finir avec un sentiment de maîtrise de ses moyens. Je n'élabore pas ici chacune des étapes, mais ce qui importe de savoir est que l'accomplissement de soi tient une place primordiale dans la représentation du processus de création selon Valéry. En ce sens, l'auteur exprime dans *Œuvre Tome 1* (1957) que : « (...) l'œuvre capitale d'un artiste c'est l'artiste lui-même, – dont les ouvrages successifs qui sortent de ses mains, les œuvres réalisées et sensibles à tous, ne sont que les moyens et les effets extérieurs – parfois accidentels. » (p.760).

3.1.2 Dynamique de création pour l'éducation artistique

En ce qui concerne la représentation du processus de création, je me suis intéressée à l'approche de Gosselin qui introduit l'idée d'une « dynamique », c'est-à-dire que les étapes du processus ne sont pas linéaires, mais spirales, qu'elles interagissent entre elles. Le processus de création est divisé en trois phases et chacune d'elle est dynamisée par un mouvement principal. Cela débute par la *phase d'ouverture* se caractérisant par un jaillissement d'images ou d'idées reçues passivement par le créateur, c'est-à-dire que ce dernier a l'impression de ne pas avoir de contrôle sur l'apparition des images, sur ce qui se passe en lui soudainement. Le créateur doit alors être réceptif face à cet événement inattendu pour entrer dans le processus de création. Brièvement, la *phase d'ouverture* développe l'attitude de la personne à accueillir l'émotion créatrice lui permettant d'entrer dans le processus de création. Cette phase est principalement dynamisée par le mouvement d'inspiration.

La deuxième étape est la *phase d'action productive* caractérisée par une pensée plus rationnelle contrairement à la phase précédente. Le créateur y précise son idée en travaillant avec les matériaux pour donner forme à son œuvre. Concrètement, le créateur réalise des esquisses, des ébauches, il fait divers essais et prend parfois des notes. Il développe alors des aptitudes d'articulation conceptuelle et matérielle, mais aussi des aptitudes d'analyse et de synthèse puisqu'il prend perpétuellement des décisions. Il y a inévitablement des moments d'incertitude et de frustration avant l'obtention d'un résultat satisfaisant. Il développe alors des aptitudes de persévérance en traversant quelques sentiments de tension, qui sont tout à fait normaux. Cette seconde phase est dynamisée par le mouvement d'élaboration.

La troisième phase est nommée *phase de séparation*; elle est définie par la prise de recul du créateur face à son travail. Le créateur ressent maintenant un sentiment de relâchement et de dépassement de soi grâce à la satisfaction de son travail, même si l'œuvre n'est pas parfaite. Lorsqu'il accepte son œuvre telle qu'elle est, celle-ci devient autonome et le détachement peut se faire. En rapport au détachement, il y a la présentation de l'œuvre au public où le créateur doit assumer totalement son travail. Il y a aussi les réactions et les commentaires d'autrui qui peuvent être constructifs pour le créateur. La prise de recul

permet au créateur de considérer les transformations personnelles qu'a pu déclencher son acte de création. Cette dernière phase est dynamisée par le mouvement de distanciation.

Le Programme de formation de l'école québécoise (enseignement secondaire, premier cycle) reprend plusieurs des idées développées par Gosselin, dont le schéma, représentant la dynamique du processus de création que voici :

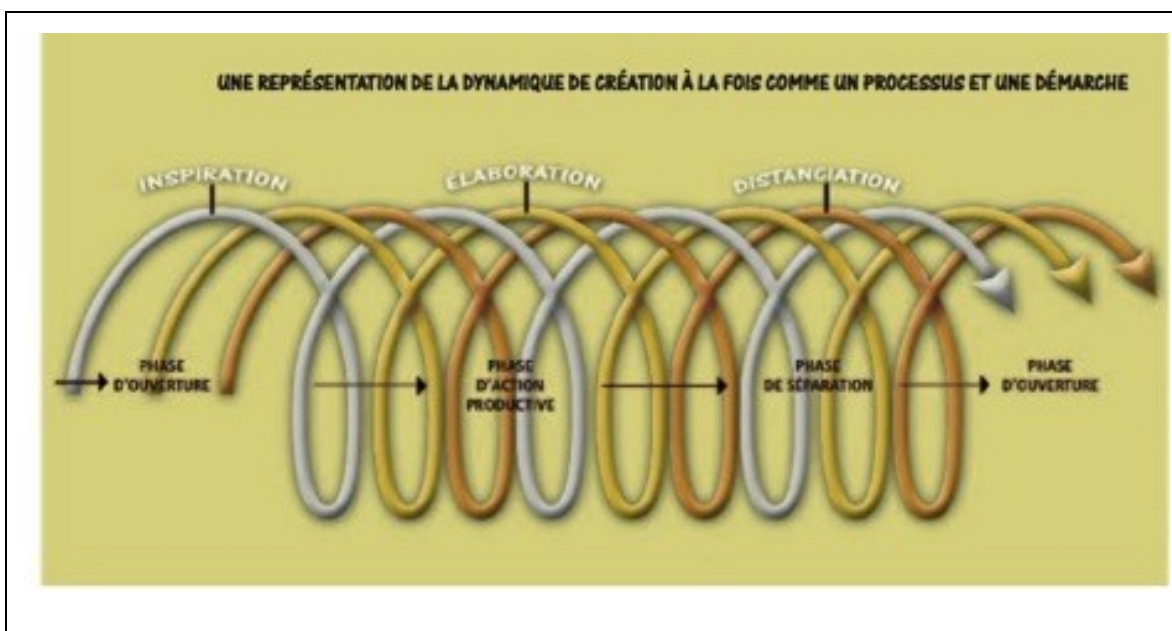


Figure 3.1 : Représentation de la dynamique de création par Gosselin (Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle, p.375).

3.1.3 Transfert d'apprentissages, apport de la création à l'école

De façon générale, le transfert des apprentissages est un mécanisme cognitif qui consiste à réutiliser une connaissance ou une compétence dans un nouveau contexte. Dans une société en constant changement, explique Tardif (1999), le mécanisme du transfert des apprentissages représente dans l'éducation, un mécanisme d'adaptation essentiel. Le phénomène du transfert des apprentissages devrait, selon l'auteur, prendre une place centrale dans l'éducation afin même d'encourager l'utilisation des apprentissages en dehors du cadre scolaire. Tardif expose dans *Le transfert des apprentissages* un modèle de transfert d'apprentissage composé de sept étapes interactives (p.72-86). Sans décrire toutes ces étapes, ce que je retiens de primordial pour que le transfert s'opère efficacement, c'est que l'élève doit déterminer le but d'un apprentissage donné et qu'il comprenne comment s'en servir dans d'autres domaines. L'enseignant doit alors faire en sorte que l'élève soit en

mesure de faire des liens et de voir les différences entre les divers apprentissages. De cette façon l'élève peut recontextualiser un apprentissage pour en générer un nouveau.

Le Programme de formation de l'école québécoise (enseignement secondaire, premier cycle) confirme l'importance de l'art à l'école et présente des liens avec le transfert d'apprentissage. Dans ce document on affirme par exemple que :

Les arts stimulent la conscience corporelle, nourrissent l'imaginaire et contribuent à développer l'estime de soi. Lorsqu'il pratique un art, l'élève fait appel à toutes les dimensions de son être – son corps, sa voix, son imagination, sa culture – pour traduire sa perception du réel et sa vision du monde. Il a recours à un langage symbolique qui lui ouvre de nouvelles perspectives sur lui-même, sur l'autre et sur son environnement. L'éducation artistique concourt ainsi, par le développement de son pouvoir d'action, à la structuration de son identité et à l'enrichissement de sa vision du monde. Elle permet aussi, par ailleurs, le rapprochement entre les apprentissages scolaires et le monde du travail. (p.371)

Dans ce même programme, on décrit les apprentissages fondamentaux visés par le domaine des arts. Ils consistent essentiellement à imaginer et à exprimer ses idées, ses émotions, par l'entremise de créations artistiques. De savoir communiquer, par l'oral et par l'écrit, des éléments de ses propres créations, de celles des autres élèves et de celles d'artistes de différentes époques et origines. Les attitudes favorisées par le domaine des arts que je retiens sont principalement la réceptivité (à ses sensations, à ses émotions), l'ouverture (au risque, aux œuvres et aux contextes), l'attitude constructive et respectueuse face au travail des autres.

Ces apprentissages sont pertinents, car ils sont transférables dans différents domaines scolaires, professionnels et sociaux. Les attitudes favorisées par les arts sont profitables dans diverses sphères de la vie. Le schéma qui suit démontre l'apport du programme d'arts plastiques au programme de formation générale. On y retrouve plusieurs aptitudes connexes et transférables.

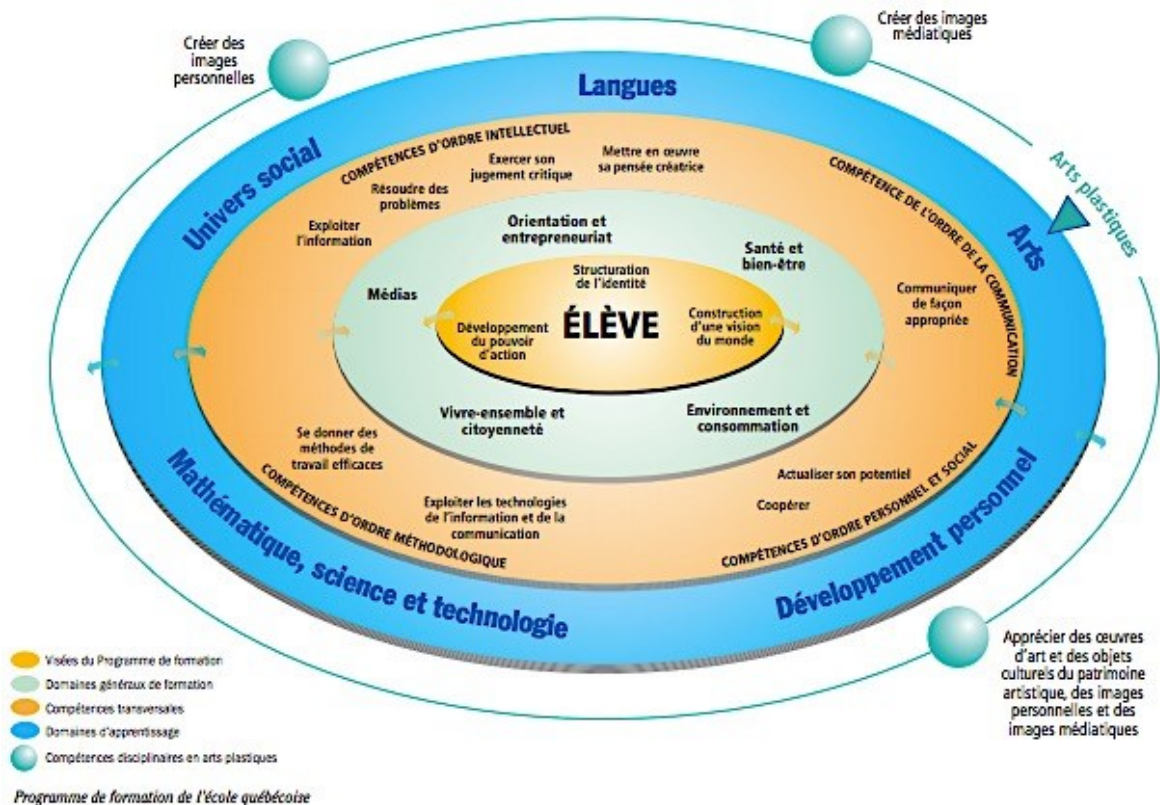


Figure 3.2 : Apport du programme d'arts plastiques au programme de formation ¹

3.2 Identité et créativité

Il est ici question, en premier lieu, des principaux enjeux de la recherche identitaire à l'adolescence, expliqués par Barbot (2008), ainsi que le concept de soi d'après Shavelson, Hubner et Stanton (1976). Le potentiel constructeur de l'art est en second lieu exposé selon la vision de Rogers (1954). Finalement, les écrits de Marpeau (2013) éclairent quelques aspects de la création qui peuvent avoir une influence sur le développement identitaire.

3.2.1 Construction identitaire

L'adolescent est confronté à une multitude de changements, émotifs et cognitifs, qui le contraignent à faire des choix et à résoudre des conflits intérieurs. Ces conflits intérieurs, explique Barbot (2008), font partie de la quête identitaire. Cette quête identitaire se traduit par la question « qui suis-je ? » et suppose la recherche de valeurs, de principes personnels que l'adolescent désire adopter pour agir de façon cohérente avec ce qu'il veut être. Chaque

¹ Programme de formation de l'école québécoise, domaine des arts. Consulté en ligne le 8 septembre 2016 à l'adresse : <http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire1/pdf/chapitre082v2.pdf>

adolescent a ce défi à relever qui consiste à choisir sa voie. Ce défi est plus ou moins difficile pour l'adolescent dépendamment de sa classe sociale et de sa situation personnelle et familiale. Il faut souligner que les adolescents qui n'ont pas besoin de gagner leur vie rapidement, peuvent se permettre une phase de recherche et d'exploration plus longue, donc une identité murie, ce qui plus rare chez les jeunes issus de milieux socioéconomiques moins privilégiés.

La recherche identitaire est reliée au concept de soi qui, pour certains auteurs, va de pair avec l'estime de soi. Cela concerne l'image globale qu'une personne a d'elle-même par rapport à ses capacités, son apparence et son intégration sociale. Le concept de soi s'illustre en une construction pyramidale d'images de soi. Dans *La connaissance de soi* (Famose. J P. et Guérin. F., 2002), on distingue le concept de soi académique développé par Shavelson, Hubner et Stanton (1976). Ce concept est constitué des différentes impressions que l'élève a reçues par rapport à ses performances dans différentes matières scolaires. La relation entre les résultats scolaires de l'élève et son concept de soi suscite une question de cause à effet. Il est probable que des résultats académiques faibles influencent négativement l'image de soi, et si cette dernière est négative elle a possiblement des répercussions sur les performances scolaires. L'élève se retrouve alors pris dans un cercle vicieux.

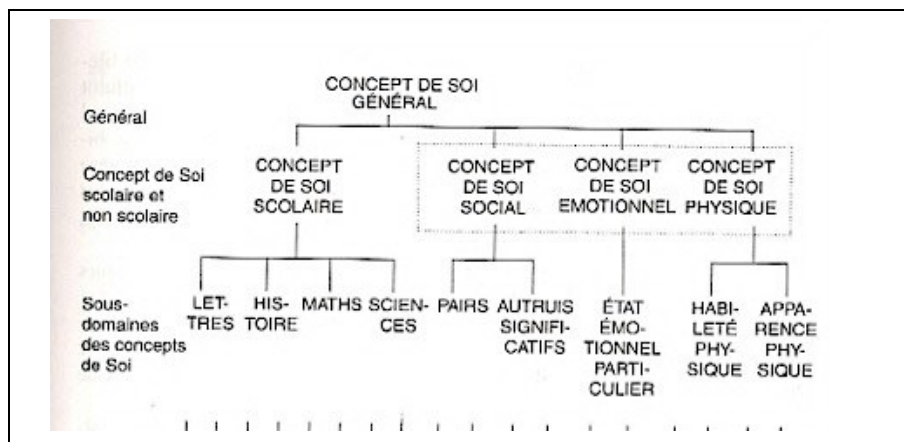


Figure 3.3 : Extrait du modèle multidimensionnel et hiérarchique du concept de soi selon Shavelson, Hubner et Stanton, 1976. (Famose & Guérin, 2002, p. 31)¹

¹ Consulté en ligne le 4 janvier 2016 à l'adresse http://conation.free.fr/le_style_dapprentissage_scolaire.html

3.2.2 Créativité constructive

Il me paraît nécessaire de définir la créativité à la manière de Rogers (1954). Selon l'auteur, la créativité doit mener à un produit observable, tangible et perceptible. Les idées ne peuvent être qualifiées de créatrices que si elles se traduisent en un résultat tangible sous forme de mots, de poèmes, d'œuvres d'art, ou si elles donnent naissance à une invention, une nouveauté. Rogers (1954) affirme que :

Tous ces produits doivent être des constructions neuves, originales. Ce caractère de nouveauté ne peut provenir que des qualités uniques de l'individu dans son interaction avec les éléments de l'expérience. La créativité porte toujours la marque de l'individu, et si ce qu'elle produit n'est pas l'individu ni ses matériaux, elle est bien le résultat de leur interaction. (p.247).

L'auteur souligne que cette définition de la créativité ne tient pas compte du degré de créativité, puisque cela implique un jugement de valeur très variable. L'acte d'un enfant qui invente un nouveau jeu est autant créatif que celui d'un jeune auteur qui écrit son premier roman. Lorsqu'un individu est entièrement ouvert à l'expérience de création, celle-ci devient constructive.

Rogers (1954) a identifié trois conditions internes pour qu'un individu accède à la créativité constructive. Premièrement, l'ouverture de l'individu face à l'expérience (vivre le moment présent pour se disposer à concevoir les choses différemment). Deuxièmement, l'évaluation personnelle de sa création (ne pas se juger selon les critiques des autres). Si la personne a le sentiment d'avoir utilisé tout son potentiel et si elle parvient à se dépasser, il y a création et satisfaction qu'aucun jugement externe ne peut contester. Troisièmement, une habileté à jouer spontanément avec les éléments conceptuels de son projet. Le créateur explore alors différentes visions créatives de son sujet. Si ces trois conditions internes sont réunies, la créativité constructive se manifeste. Toutefois, l'auteur soutient que l'acte créateur est indescriptible par nature. Rogers (1954) dit de l'acte créateur qu'« il est l'inconnu que nous devons accepter comme méconnaissable jusqu'à ce qu'il se présente. Il est l'improbable qui devient probable. » (p. 251).

Nous ne pouvons évidemment pas forcer la créativité constructive à se développer, par contre nous pouvons offrir des outils lui permettant de se manifester librement chez l'individu. En ce sens, Rogers identifie les conditions nécessaires au développement de la

créativité constructive, soit la sécurité psychologique et la liberté psychologique. La sécurité psychologique implique d'encourager la personne à développer sa personnalité propre en lui conférant une compréhension empathique où tout jugement arbitraire est absent. En s'actualisant dans ce processus, l'individu découvre ses goûts et ses intérêts et accède à la créativité. La liberté psychologique permet à la personne de créer en étant entièrement libre de penser, libre d'être vraiment elle-même. Elle lui permet une liberté d'expression symbolique et l'encourage à s'ouvrir à une panoplie de concepts, de perceptions et de significations qui font partie de la créativité. Rogers (1954) souligne bien que cette permission d'être libre implique l'acceptation des conséquences de ses fautes comme celles de ses réussites. (p.255)

3.2.3 Identité et la créativité

Jacques Marpeau (2013) définit quelques éléments de la création qui, selon leurs fonctions, touchent à la question identitaire. Les termes qu'il soulève sont l'imaginaire, l'expression et la distraction. Selon l'auteur, l'imaginaire est « un réservoir d'images sensorielles, émotionnelles, affectives, psychiques, qui nourrit la manière d'appréhender le monde [...] » (p.135). L'imaginaire est la capacité chez l'humain de produire, d'associer, de dissocier, de décliner des images sous des formes diverses et inhabituelles. L'auteur explique que l'imaginaire, par la perception différente qu'il offre, permet une ouverture vers de nouvelles possibilités, et incite donc l'individu à se dépasser, ce qui vient renforcer son estime de soi.

L'expression, pour sa part, permet de manifester extérieurement les passions, les pensées, les émotions et les sentiments. L'extériorisation sous-entend la pression d'un contenu, voire la confrontation de forces internes et externes. La principale fonction de l'expression est la libération de cette pression interne. Cette libération provoque une détente et un soulagement. La retenue de l'expression à long terme peut avoir comme conséquence une expression qui se libèrera sous forme plus violente. L'expression amène la personne à s'identifier, à reconnaître ses expressions, ses émotions et ses affects. En reliant ses sentiments à son vécu, l'individu peut faire des apprentissages constructifs.

Le troisième élément important de la création, pour Marpeau (2013), est la distraction. Celle-ci, qui est générée par l'imagination et l'expression, est une activité ludique qui permet d'avoir du plaisir et de se changer les idées en échappant aux obligations quotidiennes. La distraction a comme fonction de retirer la personne des préoccupations qui l'habitent en les transformant en une action créative et libératrice. L'auteur souligne que la distraction est indispensable à l'équilibre psychique.

3.3 Décrochage scolaire et motivation

Ce sous-chapitre explique, d'une part, les facteurs de décrochage scolaire, tels qu'énumérés par Jean-Marie Petitclerc (2011), et d'autre part, quelques aspects du concept de la motivation scolaire, dont les conditions motivationnelles d'une activité (Rolland Viau 2009). La motivation de la créativité telle que développée par Carl Rogers (1954) est finalement exposée.

3.3.1 Facteurs de décrochage scolaire

Jean-Marie Petitclerc (2011)¹ a étudié les facteurs de décrochage scolaire liés aux conditions sociales difficiles, particulièrement la grande pauvreté. Il a repéré trois séries de facteurs. Les premiers facteurs, d'ordre psychologique, sont reliés à la concentration. Petitclerc explique que les difficultés scolaires, voire les échecs, vécus par plusieurs élèves ne sont pas en relation avec le fait que ceux-ci ne comprennent pas, mais au fait qu'ils n'écoutent pas. L'auteur expose le lien entre la capacité d'attention et la réussite scolaire. Ce n'est pas parce que ces élèves ne sont pas intelligents, mais parce qu'ils sont souvent trop préoccupés par leur situation familiale, ou sociale, difficiles pour pouvoir être attentifs en classe. Les seconds facteurs, d'ordre sociologique, sont liés à l'importance qu'accorde l'élève à sa scolarité en regard des autres avec lesquels il s'identifie. Alors que l'enjeu principal à l'adolescence est souvent l'appartenance à un groupe, si dans celui-ci la réussite scolaire n'est pas valorisée, l'adolescent n'est pas porté à s'y intéresser. De plus, souvent les premiers de classes sont dévalorisés par les autres élèves, on les traite « d'intellos », de « tétéux de notes »... Plusieurs sacrifient donc leur scolarité pour sauvegarder leurs amitiés.

¹ *Prévenir le décrochage scolaire*. Revue Quart monde, no. 219- Rudes certains chemins des écoliers! Consulté en ligne le 3 mars 2016 à l'adresse <http://www.editionsquartmonde.org/rqm/document.php?id=5210>

Les troisièmes facteurs sont d'ordre pédagogique. Le problème, explique Petitclerc, est lorsqu'on focalise sur ce qui manque à l'élève plutôt que sur ses aptitudes et ses réussites. La répétition des échecs dirige l'élève vers le découragement et la perte de confiance en lui. S'instaure un cercle vicieux qui risque de ralentir l'épanouissement du jeune et le développement de sa personnalité. Souvent les jeunes en difficulté n'aiment pas l'école parce qu'ils la perçoivent comme un lieu de mise en situation d'échec, ils cherchent donc à l'éviter.

3.3.2 Motivation scolaire

D'après le pédagogue Rolland Viau (2009), la dynamique motivationnelle qui stimule l'élève dépend d'abord de lui-même puisqu'elle découle de « la perception de la valeur qu'il accorde à l'activité pédagogique qui lui est proposée », de « la perception de sa compétence à la réussir » et de « la perception de contrôlabilité » qu'il a sur son déroulement (p.70) tel que décrite par l'auteur (1994) « La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. » (p. 7). Par ailleurs, Viau (2009) explique qu'il y a aussi des facteurs externes qui influencent la dynamique motivationnelle de l'élève. En premier lieu, les facteurs liés à la vie personnelle de l'élève, c'est-à-dire sa vie familiale (l'investissement et l'encouragement des parents), sa relation avec ses amis (l'influence des pairs face à l'école) et son emploi extérieur à l'école (manque de temps et de concentration). En second lieu, les facteurs liés à la société (les phénomènes culturels et médiatiques, les références à des modèles, l'identification à des modes). En troisième lieu, les facteurs liés à l'école (la perception qu'a l'élève de l'encadrement disciplinaire et des règlements). Quatrièmement, les facteurs liés à la classe (climat de la classe, interventions de l'enseignant, évaluations, récompenses et sanctions). Le schéma qui suit synthétise les facteurs qui influencent la dynamique motivationnelle de l'élève, d'après Viau (2009) :

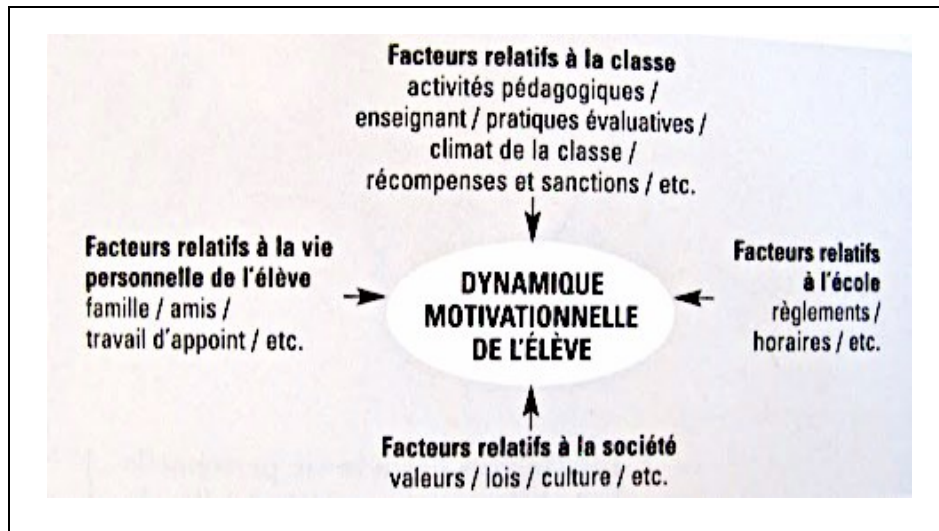


Figure 3.4 : Facteurs qui influencent la dynamique motivationnelle de l'élève. (Viau, R. 2009, p70)

L'auteur a établi dix conditions que devrait comporter une activité afin qu'elle soit motivante pour les élèves. L'identification du but et l'interdisciplinarité de l'activité sont des critères importants. Les élèves doivent saisir l'intérêt et l'utilité de l'activité et les directives doivent être clairement exposées. Les bénéfices de l'activité doivent présenter des liens avec les intérêts de l'élève. L'activité est motivante lorsqu'elle représente un défi pour l'élève en le responsabilisant et en lui permettant de faire ses propres choix qui mèneront vers la concrétisation d'un produit qui lui ressemble. L'interaction et la collaboration avec les autres en visant un but commun sont aussi des points importants à considérer lors de l'activité. Bien entendu, il ne faut pas négliger que l'activité doit se dérouler sur une période de temps suffisante.

Viau (2009) explique que ces conditions agissent sur la perception de contrôlabilité qui est un facteur important dans la dynamique motivationnelle de l'élève. La perception de contrôlabilité se définit comme étant « le degré de contrôle que l'élève croit exercer sur le déroulement d'une activité. » (p.44). Cette perception est élevée lorsque l'élève a le sentiment d'avoir une certaine autonomie par rapport à son apprentissage, d'avoir son mot à dire sur la façon dont se déroule cet apprentissage.

3.3.3 Motivation de la créativité

Carl Rogers (1954), dans *La créativité constructive*, décrit la motivation à la créativité comme « la tendance de l'homme à s'actualiser et à devenir ce qui est potentiel en lui » (p. 248). Il parle de cette motivation particulière comme étant une tendance propre à toute vie humaine de se développer, de murir, de s'exprimer et d'actualiser ses capacités distinctives. Dans le même ouvrage, l'auteur précise que « cette tendance peut être profondément enfouie dans la personne; elle peut se cacher derrière des façades compliquées qui nient son existence (...) elle existe en chaque individu et n'attend que l'occasion de se manifester. » (p.248).

Rogers soutient que ce qui motive l'action créatrice est le besoin naturel pour l'humain de s'actualiser, et qu'au cours du processus, l'énergie engendrée est tellement forte qu'elle pousse le créateur à être créatif et innovateur dans son rapport à l'environnement, dans ses activités quotidiennes. L'auteur définit autoactualisante cette conduite motivationnelle générée par la créativité. En ce sens où lorsque l'individu est entièrement « ouvert » à l'expérience créatrice, celle-ci devient essentiellement constructive puisque l'individu se trouve ouvert à toutes ses sensations et ses perceptions, qui elles, se transposent naturellement dans son environnement. En prenant conscience de ses émotions et de son rapport à l'environnement, l'individu développe une motivation à créer, à innover, à se développer, et donc à s'actualiser.

3.4 Pratiques inspirantes : arts et éducation

Le projet d'art avec la communauté, sur lequel se fonde la présente recherche, s'inspire en partie de ma démarche de création, et en d'autres parties de certains courants artistiques. Il est aussi animé par la philosophie d'un artiste et enseignant qui a réalisé d'importants projets artistiques avec des adolescents en situation précaire. Je débute donc en mettant en lien mon travail de création avec les mouvements de l'*Arte Povera* et du *Support/Surface*. Je poursuis en présentant Tim Rollins, qui a su combiner fabuleusement l'éducation et la création.

3.4.1 Mouvements *Arte Povera* et *Support/Surface*

Mon travail artistique se situe dans une ligne de pensée qui rejoint le mouvement *Arte Povera*. Ce mouvement, qui prit son ampleur entre 1966 et 1969, a confronté le public aux phénomènes visuels les plus élémentaires en défiant l'industrie culturelle et la société de consommation. Les artistes de ce mouvement utilisaient comme support ou comme matériels artistiques des objets « pauvres » tels des rebuts et des éléments naturels. Ils ont porté une réflexion sur la maïeutique entre la nature et la culture. Dans l'ouvrage *L'Arte Povera* par Didier Semin (1992) on relate que l'adjectif « pauvre », qui est emprunté au vocabulaire du théâtre de Grotowski, signifie « un dépouillement de la culture artistique pour atteindre la vérité originaire du corps et de ses perceptions » (p.10). Dans ce même ouvrage, l'auteur signifie qu'il est difficile de donner une définition à l'*Arte Povera* puisque celui-ci est «...un objet qui résiste, parce que sa constitution obéit à plusieurs lois qui ne peuvent se rencontrer dans un espace théorique ». (p. 11)

Je relie mon travail artistique à ce mouvement d'abord parce que j'utilise des matériaux « pauvres » que je déniche lors de « dérives », et par l'esprit non conventionnel que j'attribue à mes créations. Le caractère élémentaire des matériaux pauvres et l'emploi de matières qui se transforment, sans intervention de l'artiste, sont des particularités de l'*Arte Povera* que j'utilise dans ma démarche de création. Par exemple, j'utilise parfois des métaux qui ont la qualité de s'oxyder. J'exploite cette faculté d'oxydation comme une qualité esthétique en laissant la matière poursuivre sa dégradation (ou sa construction) au fil du temps. L'œuvre étant ainsi en évolution constante.

Le groupe *Support/Surface*, pour sa part, est apparu vers la fin des années 60. Les artistes de ce mouvement ont fait table rase de la peinture, l'ont déformée pour la reconstruire et la saisir sous un nouvel angle. Ils ont mis à nu les éléments picturaux. Les matériaux privilégiés sont parfois traditionnels, mais dissociés de leur fonction primaire, un châssis sans toile, une toile dénudée de son châssis. Par exemple, Dezeuze construisait des châssis sans toile, Vaillat peignait des toiles sans châssis et Saytour représentait l'image du châssis sur la toile. L'utilisation de surfaces récupérées de la vie quotidienne est aussi très présente dans leur travail, particulièrement dans celui de Dezeuze. Cet artiste effectue un déplacement de la fonction première d'un objet vers une autre fonction, celle d'objet d'art.

Je m'inspire de ce mouvement, car le détournement d'objet est un concept que j'utilise dans ma pratique artistique et je suis particulièrement inspiré par l'utilisation des matériaux bruts.

3.4.2 Artiste et enseignant inspirant

Tim Rollins, artiste, activiste et éducateur américain a mis sur pied avec un groupe de jeunes du South Bronx, K.O.S. (kids of survivals) un des plus importants projets de collaboration artistiques du demi-siècle passé en reliant la création avec l'éducation. Rollins a utilisé l'art comme stratégie de transformation créative de l'environnement. Un des meilleurs exemples de projet utilisant cette stratégie est Untitled (Bricks). Rollins avait demandé aux jeunes de ramasser un objet abandonné, soit une vieille brique, dans la rue près de l'école et d'imaginer cet objet autrement, de le voir comme quelque chose d'autre. Pour Rollins, ce projet fut très révélateur, car il présentait un portrait de résilience et de résurrection. Chaque brique représentant l'élève qui l'a fait, ébréchée, un peu endommagée, mais belle, solide et survivante. L'état matériel de la brique reflétait l'état psychologique et spirituel du créateur. Mais constatant les difficultés de lecture et d'écriture des élèves, Rollins a par la suite développé une pédagogie unissant des exercices éducatifs aux intérêts artistiques des jeunes.

Rollins et ses élèves ont mis en place une structure de création collective dirigée vers le développement de la personne, permettant ainsi la pleine expression artistique de chacun. Rollins a combiné trois des principales théories de Dewey et les a adaptés à sa façon. Premièrement, l'enseignant s'est inspiré de *L'éducation comme un médium démocratique* de Dewey en concevant des projets de collaboration artistique permettant aux jeunes d'apprendre à travailler en équipe, donc à répartir des tâches, à prendre des décisions communes, à partager, à respecter les autres et à considérer l'égalité entre chacun. Deuxièmement, un lien important se tisse avec la philosophie reflétée dans *L'art comme expérience*, car dans l'approche de Rollins, comme dans la théorie de Dewey, l'art devient un dialogue entre l'individu et l'environnement, c'est-à-dire un moyen d'éducation offrant la possibilité aux élèves de transformer leur monde. Finalement, la pédagogie de Rollins, tel que la philosophie d'« Apprendre en faisant » de Dewey, se distingue de l'enseignement traditionnel par la création de situation et d'expérience d'où l'apprentissage et la

connaissance surviennent de l'élève plutôt que de l'enseignant. Rollins affirme qu'un enseignant n'est pour les élèves qu'une ressource, en prenant ce que l'élève sait déjà et en le poussant plus loin. Pour Rollins, l'enseignant doit discerner les intérêts de l'élève et le pousser à transformer son potentiel en habiletés. Selon lui, tout le monde a un talent pour quelque chose et l'enseignant a le pouvoir de faire se manifester ce talent. Rollins a donc adapté le concept d' « Apprendre en faisant » de Dewey en une stratégie d'éducation par la création artistique.

Dans ce chapitre il a été question des références théoriques et des concepts se rapportant au processus de création et au développement de la personne, à l'identité et à la créativité, au décrochage scolaire et à la motivation et aux pratiques artistiques inspirant la recherche. Le chapitre suivant présente les résultats de la recherche qui sont soutenus par les auteurs présentés ci-haut.

CHAPITRE IV : RÉSULTATS DE RECHERCHE

Je débute ce chapitre avec la description du projet de création artistique qui est relié à ma question de recherche et je présente les différents acteurs qui ont initié et motivé l'élaboration de celle-ci. Je présente aussi la façon dont ma démarche de création artistique a participé à la conception du projet d'art réalisé avec les jeunes en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Je fais ensuite une mise en contexte du milieu de recherche tout en présentant les participants et j'expose la première rencontre avec ces derniers. Il est également question, dans le présent chapitre, de la conception du projet de création artistique, de sa réalisation et de sa diffusion. S'en suit le dévoilement des résultats de la recherche selon l'analyse qui a été faite des données recueillies. Les résultats de recherche concernent premièrement les éléments de construction de la personne repérés chez les jeunes au cours des phases du processus de création. Un tableau de ces résultats en fait la synthèse. Deuxièmement, il est question des transformations issues du processus de création, engendrant des apprentissages transférables vers la motivation scolaire des élèves. Un tableau synthèse de ces résultats suit également. Finalement, il est esquissé, accompagné d'un troisième tableau synthèse, une mise en relation des apprentissages réalisés par les élèves, lors du projet, avec les visées éducatives du Programme de formation de l'école québécoise.

4.1 Description du projet de création réalisé avec les jeunes

Le projet de création artistique s'est déroulé à l'école *Le Passage* sur une période de six semaines à raison de deux ateliers de trois heures par semaine. Ce projet s'est construit avec la collaboration de quelques professeurs de l'école et a impliqué la participation de sept élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Ce sous-chapitre détaille le projet de création, en commençant par une description du contexte de réalisation, en poursuivant avec les différentes étapes du processus de création, de la conception jusqu'à la diffusion du travail.

4.1.1 Contexte

Le portrait du contexte dans lequel s'est déroulée la création commence par une présentation de l'école *Le Passage*, des responsables et des jeunes impliqués. Ensuite sont présentées les contraintes spatiotemporelles et budgétaires qui ont influencé le rythme et la direction du projet. Le portrait se termine en observant ce qui motive les différents acteurs impliqués dans le projet : l'artiste, les responsables de l'école et les jeunes participants.

4.1.1.1 Présentation de l'école *Le Passage*, de la responsable de projet et des participants

Tel que mentionné plus haut, le milieu de recherche où se déroule le projet de création est l'école *Le Passage*, qui travaille de façon remarquable à l'insertion socioprofessionnelle des adolescents handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). On la considère comme une école, mais pour des questions administratives, elle fait partie d'un pavillon de l'école *Charles-Gravel* de Chicoutimi-Nord (Saguenay). L'école *Le Passage*, vise la motivation scolaire des élèves du secondaire qui sont à risques de décrochage. Elle vise aussi l'intégration des élèves au milieu professionnel, en développant la connaissance, la reconnaissance et l'accomplissement de soi. Pour ce faire, elle a mis en place des modes d'éducation hors du commun : l'éducation par l'aventure, l'éducation aux valeurs entrepreneuriales et l'éducation par les arts et la culture. Dans le programme, le volet santé et mieux-être est aussi très important. Ces activités artistiques, sportives et entrepreneuriales, qui font partie du cheminement académique des élèves, ont comme intérêt majeur de « déprogrammer » les élèves de l'image négative qu'ils ont d'eux-mêmes en s'identifiant à leurs difficultés, et de les réconcilier avec l'école. Les diverses activités permettent aux jeunes de s'ouvrir à de nouvelles perspectives, de se découvrir autrement, pour ensuite définir le secteur d'emploi qui les intéresse. La structure de cette école s'intègre au Programme de formation aux métiers semi-spécialisés (FMSS), elle offre l'approche Stage-études en impliquant les élèves dans diverses activités professionnelles qui les motivent à persévérer.

Ce sont des professeurs très impliqués, et surtout passionnés, qui ont mis en place tout le concept de l'école *Le Passage*. En questionnant et repensant le concept de « réussite » scolaire, ils se sont mis ensemble pour imaginer et construire le programme de

l'école. Ce groupe d'enseignants dévoués envers les élèves en difficultés a réussi à renverser l'image négative de ces élèves qui vivaient en situation d'exclusion. Dans l'élaboration du projet de création, sur lequel s'appuie la présente recherche, j'ai eu un contact privilégié avec une ex-enseignante de l'école, celle avec qui j'ai travaillé dans le cadre des projets antérieurs. J'ai eu la grande collaboration d'une enseignante, comme soutien et complice, pendant les ateliers de création avec les jeunes. C'est avec cette dernière que l'organisation du projet s'est faite. Cette dame est impliquée dans la construction de l'école *Le Passage* depuis le début et a été témoin des retombées des projets artistiques antérieurs, c'était donc la personne idéale avec qui travailler.

Comme mentionné dans la problématique de recherche, les élèves participants au projet sont des adolescents âgés de 15 à 18 ans, présentant diverses difficultés d'adaptation et d'apprentissages. Le groupe avec lequel j'ai travaillé est constitué de 7 élèves, deux garçons et cinq filles. Pour garder un certain anonymat et ne pas entrer dans des détails personnels, j'ai choisi de les décrire de façon globale. Ce sont des jeunes qui portent un lourd passé et qui progressent malgré tout, en tout cas qui en ont la volonté. Ces jeunes ont vécu échec après échec; la caractéristique qu'ils ont en commun est le manque de motivation scolaire reposant sur une estime de soi déficiente. Pour préciser davantage, un des garçons avait un tempérament plutôt renfermé et consacrait ses temps libres aux jeux vidéo. Il affichait un certain sentiment d'exclusion. Il exprimait une curiosité envers l'art, mais ne l'avait jamais expérimenté. Une élève, qui était très expressive et énergique, avait participé au projet antérieur, *Vers demain*, du programme *Passage*. D'autres participantes étaient plus calmes, réservées et d'attitude méfiante. Deux des participantes avaient des antécédents de délinquance, mais gardaient un comportement relativement stable et s'intéressaient à l'art. Le deuxième garçon du groupe avait déjà des expériences en art, spécialement en peinture, avait une attitude collaboratrice. Il avait lui aussi participé au projet « Vers demain ». Le processus de sélection des participants a été effectué par la professeure responsable du projet puisqu'elle avait une bonne connaissance des élèves, de leurs comportements et de leurs intérêts. Les participants furent sélectionnés en fonction de leur curiosité pour l'art, mais aussi en fonction de leur bonne attitude à l'école et de leur progression académique et/ou professionnelle, car ils devaient manquer certains cours académiques pour participer au projet d'art. Les jeunes sélectionnés sont des élèves ayant

un comportement relativement stable. Même si ces jeunes sont en difficulté, avec la responsable du projet nous avons eu le souci de la participation active et du respect des codes disciplinaires afin de maximiser les chances d'aboutir à une réussite. Les participants sélectionnés ne sont donc pas des cas trop « lourds »; ils ont atteint un certain niveau dans leur progression leur permettant de profiter de la liberté offerte par un tel projet.

4.1.1.2 Contraintes spatiotemporelles et financières

La première contrainte était relative au contexte universitaire qui limitait le temps alloué au projet. Le projet de création devait suivre les contraintes du cours « Stage dans le milieu », qui lui, devait être réalisé sur une période donnée. Nous avons réalisé les ateliers de créations en six semaines à raison de deux avant-midi par semaine. C'est par manque de temps que je n'ai pu impliquer les jeunes dans une démarche de « dérive » comme je l'aurais souhaité et comme nous avons fait lors des projets précédents.

La deuxième contrainte était celle reliée à mon lieu d'habitation. Comme j'habite la ville Québec et que mon projet se déroulait à Chicoutimi, je devais faire des allers et retours chaque semaine. Comme c'était l'hiver, à quelques reprises la météo m'a contraint à faire reporter les activités. Sans compter qu'à ce moment j'étais enceinte de six mois !

La troisième contrainte était reliée au programme académique du milieu de recherche. Les élèves participants avaient un programme de formation à suivre, limitant les périodes du projet de création à seulement deux avant-midis par semaine. Le projet n'a pu excéder six semaines puisque les élèves devaient compléter leur formation dans les temps prévus.

La quatrième contrainte concernait l'espace réservé aux ateliers. Étant assez restreint, celui-ci limitait le nombre de participants. Un groupe de sept élèves était alors adéquat pour l'espace dont nous disposions. L'interaction d'un groupe plus large aurait peut-être modifié la dynamique de création.

La cinquième contrainte était reliée au budget restreint que nous avions pour réaliser le projet. L'utilisation de matériaux recyclés était déjà prévue dans le concept du projet, par

contre, la peinture à vitrail étant très dispendieuse, j'ai dû opter pour une méthode de peinture sur vitre peu coûteuse dont j'avais fait l'expérimentation auparavant.

4.1.1.3 Motivation des différents acteurs, en regard du potentiel de l'art pour l'éducation

De mon côté, j'avais comme principale motivation la réalisation de mon projet de recherche de maîtrise, afin de saisir ce que je pressentais comme potentiel éducatif présent au cœur du processus de création. Je voulais d'abord faire vivre aux élèves en difficulté, une expérience de création positive et ensuite découvrir avec eux les éléments constructeurs issus du processus de création. Je m'attendais à un contexte d'échange et d'ouverture et j'avais bien sûr l'espérance de faire des découvertes et des apprentissages utiles à mes intérêts de recherche.

De leur côté, les enseignants impliqués étaient motivés parce qu'ils avaient constaté, sur le développement des jeunes, quelques retombées positives des projets antérieurs. La demande que j'avais reçue de poursuivre les ateliers de création avec les jeunes a démontré leur satisfaction. Mon implication des dernières années aux activités artistiques de l'école a été un élément essentiel pour le développement et l'approbation du projet par la direction de l'école. En effet, leur confiance s'appuyait sur ma connaissance du milieu, très importante pour l'adaptation et la co-création du projet avec le terrain de recherche, l'école et les divers acteurs impliqués. L'enseignante responsable du projet était convaincue que les jeunes allaient réaliser de belles et étonnantes créations, et que cela les aiderait à développer une identité positive, de bons comportements et une ouverture d'esprit.

Les jeunes étaient quant à eux, motivés par la possibilité d'intégrer un projet de création dans leur parcours; quelques-uns connaissaient mon approche artistique et tous avaient vu les projets des années antérieures affichés dans l'école; ils désiraient à leur tour participer. Ils exprimaient aussi une curiosité pour l'art non conventionnel. Certains étaient ravis de pouvoir participer à un projet de création plutôt que de suivre certains cours académiques, même s'ils étaient à jour dans leur cheminement. L'insertion de périodes d'arts plastiques leur offrait des moments de liberté, de plaisir ou de relaxation qui les motivaient. Pour quelques-uns, le projet représentait aussi un défi puisqu'ils n'avaient que

rarement, sinon jamais, expérimenté la peinture. Ils paraissaient ouverts à la découverte et à l'expérimentation.

4.1.2 Étapes du processus de création

Il est ici question des étapes du processus de création relatif à mon projet de recherche. D'abord, la façon de concevoir le projet est développée, ensuite la réalisation proprement dite des ateliers est abordée globalement, et enfin la diffusion du résultat final est décrite.

4.1.2.1 Conception du projet à partir d'éléments de ma démarche de création

La conception du projet de création avec le groupe de jeunes de l'école *Le Passage* a débuté dans mon atelier puisque je me suis inspirée de mon processus de création. À l'intérieur de ma démarche artistique, les matériaux bruts et authentiques prennent une place importante, ils sont des déclencheurs pour mes réalisations. Comme mentionné plus haut, je porte un regard particulier sur les supports usés et non traditionnels. Je m'intéresse à la richesse esthétique de ces matériaux « pauvres ». Les empreintes laissées par le temps et par le passage de l'homme créent, sur certaines surfaces banales, des effets remarquables qui sont, la plupart du temps, ignorés. Ces objets ordinaires dévoilent une beauté pouvant être alors mise en valeur. Je suis touchée par l'authenticité de la matière qui affiche une temporalité sans prétention. Par l'entremise de l'interprétation artistique, j'ai la possibilité de les faire revivre, de les réactualiser. Un objet, d'apparence insignifiante, devient soudain intéressant lorsqu'accroché au mur. Je redonne vie, d'une certaine façon, à des matériaux déchus et je m'intéresse aux nouvelles perceptions qu'on porte à ces objets.



Figure 4.1 : Exemples de créations personnelles réalisées à partir d'objets trouvés

C'est en manipulant mes matériaux « désuets » que je me suis mise à réfléchir au lien entre mon processus de création et le projet artistique que je voulais développer avec les jeunes. J'ai imaginé une relation entre la transformation de l'objet et la transformation de la personne. Le fait de donner une nouvelle existence aux objets dépréciés m'a ouvert l'esprit sur la possibilité d'un changement comparable sur le plan personnel. J'ai osé croire que de laisser libre cours à sa créativité en partant d'un tel objet, pourrait contribuer à la transformation personnelle. Plus qu'une métaphore, cela pouvait alors prendre corps simultanément dans la matière et dans les personnes. C'est ainsi que j'ai eu l'idée de proposer aux participants un objet que j'ai utilisé à quelques reprises comme support de départ : une fenêtre avec son cadre et ses vitres. Celui-ci m'apparaissait intéressant à exploiter, par sa signification et par les possibilités de composition qu'elle ouvrait.



Figure 4.2 : Travail d'atelier ayant inspiré la conception du projet de création réalisé avec les jeunes de l'école *Le Passage* (Université Laval, 2012).

J'ai ensuite choisi une ligne directrice afin de bien guider les participants. C'est-à-dire que j'ai défini un thème et une technique particulière me permettant de leur donner des consignes claires et de les diriger tout en en prévoyant une certaine unité d'ensemble. J'ai pensé à un concept de création ouvert que j'ai intitulé *Fenêtre sur l'imaginaire*. L'intervention picturale à réaliser sur la fenêtre, par une technique de peinture sur verre, consistait à métamorphoser le réel, c'est-à-dire, à transformer un paysage familier en paysage imaginaire, en l'interprétant de façon personnelle et inventive. Pour l'inspiration, j'avais prévu de nombreuses photographies de paysages très variés ainsi que des livres de peintures surréalistes. Avant la première rencontre avec les jeunes, mon idée de départ concernait une création individuelle, mais dans un atelier ouvert à l'échange et au partage de connaissance.

4.1.2.2 Rencontre préparatoire

La première rencontre avec les jeunes et la responsable de projet eut lieu une semaine avant le début des ateliers. Ce fut un moment important, car il a permis de faire une présentation des objectifs des ateliers de création et du contexte de recherche. Cette rencontre préparatoire nous a permis de nous apprivoiser : le milieu, l'artiste et les élèves, de savoir un peu à quoi nous attendre, de nous préparer finalement. J'ai ainsi pu mieux connaître les participants, leurs intérêts, leurs idées et leurs attentes et réaliser une co-construction du concept en fonction de leurs désirs puisque certains étaient motivés par des sujets précis. Ils ont fait des propositions de sujet, j'ai suivi leurs intérêts et les ai encouragés à les développer, croyant à l'importance d'une liberté de choix quant au thème à explorer. Au départ, le projet proposait une production individuelle, mais la majorité du groupe a manifesté, au moment de cette rencontre, le désir de travailler en équipe de deux. J'ai accepté, croyant aux bénéfices des échanges et des conciliations inhérentes au travail d'équipe. C'est ainsi que les élèves ont participé à la conception du projet. Cependant, l'usage de la fenêtre comme support est resté définitif et j'ai tenu à ce que les notions de transformation et d'interprétation demeurent présentes dans chacune des compositions.

Deux jeunes m'étaient déjà bien connus à cause des projets d'art des années passées; nous étions enchantés de nous revoir. J'étais ravie, car je remarquais qu'ils avaient beaucoup évolué et qu'ils s'intéressaient toujours à l'art. Les élèves se sont présentés simplement et sans trop de timidité, sans spécifier leurs difficultés respectives, en exposant les motifs de leur intérêt pour l'art et leurs expériences dans le domaine. Je ne me suis pas vraiment préoccupé des embûches qu'ils vivaient, mais plutôt de leur potentiel créateur, de leurs forces intrinsèques.

Suite à cet échange, les jeunes ont proposé d'aller chercher, dans ma voiture, les fenêtres qui allaient servir de support. Cette proposition m'a enthousiasmée puisqu'elle démontrait une curiosité de leur part, d'autant plus que tous ont participé. Nous avons installé les fenêtres en question dans une classe, et réalisé une forme de « dérive », chacun errant et choisissant la sienne au fur et à mesure que des idées s'activaient dans leur esprit. C'est à ce moment qu'avec plus de temps alloué au projet, j'aurais impliqué les élèves dans une réelle « dérive » en fouillant dans les ruelles et les marchés aux puces de la ville afin

qu'ils dénichent eux-mêmes leur fenêtre. Néanmoins, cette rencontre a placé les participants en contexte de création et leur a permis de commencer à réfléchir à leur composition artistique. Elle nous a tous mis en marche dans le projet.

4.1.2.3 Réalisation

Concernant le déroulement des activités, j'ai commencé par établir un calendrier précis décrivant les étapes de réalisation pour chaque jour d'atelier afin que nous puissions mener le projet à terme (voir Annexe 1, p.72 du présent mémoire). J'ai d'abord proposé des images de paysages aux participants afin de nourrir leur inspiration et je leur ai présenté des exemples de créations qui rejoignaient le concept à développer. J'ai par la suite fait une démonstration de la technique que nous allions utiliser et les élèves l'ont pratiqué sur des vitres de petits formats. C'était une nouvelle technique pour eux. Les participants ont développé leurs idées et le projet s'est enclenché.

Certains des élèves avaient dès le départ une idée précise de ce qu'ils voulaient faire et se sont montrés spontanés du début à la fin, d'autres ont eu un processus de démarrage plus long. Ce fut très intéressant d'observer les différents processus de création qui se sont mis en place. Certains avaient besoin, surtout au début, de la présence de leur coéquipier pour se motiver à créer et se sentir plus en confiance. Au fil du temps, et à force de manipuler les médiums, leur confiance a grandi et ils sont devenus plus à l'aise pour intervenir spontanément sur leur projet artistique. Il y a une équipe qui a changé plusieurs fois d'idée avant de réellement démarrer son travail, j'ai alors senti une certaine démotivation liée à la crainte d'être moins bons que les autres. J'ai donc investi plus de temps avec cette équipe qui a fini par faire un choix et se lancer dans la création avec plus d'enthousiasme. Cependant, lorsqu'une des personnes de l'équipe était absente, l'autre affichait un fort sentiment d'insécurité. Cette équipe a demandé plus d'investissement de ma part pour la motiver, pour suggérer de nouvelles façons de faire et d'aborder le sujet proposé.



Figure 4.3 : Essais techniques des élèves en atelier

Les choix des couleurs et de la composition appartenaient bien sûr aux participants, mais ils devaient respecter les consignes relatives au support, au médium et à la technique. Ils étaient tout à fait libres d'intégrer d'autres objets au support principal. Il leur a fallu une adaptation au médium et à la technique de travail qui leur étaient inconnus, ce qui fut réalisé avec intérêt, curiosité et persévérance.

L'activité a été très bien reçue de la part des jeunes et des professeurs. Ces derniers ont été bien étonnés du silence qui régnait dans la pièce; les élèves étaient tous concentrés à leur tâche artistique. Je n'ai eu à faire aucun contrôle disciplinaire important. J'estime m'être présenté avec beaucoup d'humilité, simplement en tant qu'artiste peintre ce qui, d'après l'analyse vidéographique des ateliers, a facilité les échanges avec les élèves et la réceptivité de ceux-ci face aux directives.



Figure 4.4 : Élèves concentrés à leur tâche

Les jours et les semaines ont défilé très rapidement et tous ont achevé leur réalisation artistique avec succès, ils en étaient fiers. Bien sûr, certains se sont confrontés à des incertitudes et ont eu des défis à relever, des craintes à surmonter. Avec persévérance et en partageant leurs connaissances, ils sont tous arrivés au bout du projet avec satisfaction. Les créations ont d'ailleurs été très révélatrices de chacun.

4.1.2.4 Diffusion

De concert, il a été décidé que les créations des jeunes allaient être exposées, et même intégrées, dans l'école. Les décisions concernant l'emplacement et la disposition des œuvres ont aussi été prises collectivement. Les tableaux ont été installés dans le centre social de l'école, suspendus devant les fenêtres, et cela en diagonale, afin de mettre en valeur l'effet de transparence des créations. L'accrochage a été fait par un professeur, qui avait suivi de près le projet, avec l'implication de quelques élèves participants et non participants. Tous ont donné leurs suggestions, impressions, et approbation.



Figure 4.5 : Installation et diffusion des créations dans l'école.

Pour l'élève « raccrocheur », cet événement est majeur dans son cheminement. Exposer une création artistique c'est aussi s'afficher aux regards et aux commentaires des autres, ce qui n'est pas nécessairement facile pour un adolescent.

4.2 Identification d'éléments de construction de la personne, induits par le projet de création

L'analyse des différentes données de la recherche a permis de faire ressortir des éléments, induits par le processus de création, qui contribuent à la construction de la personne. Chaque élément constructeur repéré est mis en relation avec des moments précis du processus de création. Des auteurs du cadre théorique contribuent à éclairer cette analyse. Il est ici question du concept de motivation (Viau, 2009), du processus de création et du potentiel de créativité chez la personne (Rogers, 1954; Marpeau, 2013; Gosselin, 1998; Dewey, 1915; Valery, 1987), des facteurs du décrochage scolaire (Petitclerc, 2011) et du concept de soi (Shavelson, Hubner et Stanton, 1976). Les éléments de construction de soi concernent l'ouverture et la curiosité des participants face à l'expérience, le plaisir et la détente vécue en atelier, les sentiments de liberté et de fierté, les attitudes de persévérance et de motivation.

4.2.1 Ouverture et curiosité

Les élèves participants se sont naturellement montrés très ouverts et curieux face au projet de création artistique. Cela rejoint ce que Rogers (1954) identifie ainsi : « l'ouverture de l'individu face à l'expérience » est une des conditions internes dont doit disposer la personne pour accéder à la créativité constructive (p. 250). De cette manière, lors de la première phase du processus de création, la *phase d'ouverture*, les jeunes ont pu se laisser aller à quelque chose de nouveau et d'inhabituel dans l'école.

À la *phase d'action productive*, les matériaux non conventionnels proposés ont alimenté la curiosité des jeunes. Ils étaient très intrigués par les techniques artistiques qu'ils ne connaissaient pas et se sont rapidement mis à l'exploration. L'habileté à jouer spontanément avec les éléments conceptuels est une autre des conditions internes selon Rogers (1954) pour qu'une personne parvienne à la créativité constructive (p. 251). L'ouverture et la curiosité qu'avaient les jeunes ont permis à certains, au cours de la même phase du processus, de se découvrir des intérêts et des talents nouveaux. D'autres élèves, qui avaient déjà des aptitudes artistiques, ont eu l'occasion de les perfectionner. Concernant la découverte de talent, je pense entre autres à ce jeune qui a travaillé en solo et qui a été très productif, en achevant deux tableaux, et qui a affirmé ne pas savoir auparavant qu'il était « bon en art » et qu'il ne savait pas qu'il aimait peindre. C'est un jeune qui utilise la majorité de son temps libre aux jeux vidéo, et il a affirmé lors de l'entretien qu'il partagerait dorénavant son temps libre avec la peinture. J'ai été émue par sa réceptivité à l'art, car il a réussi à développer son propre style en seulement quelques ateliers et il paraissait vraiment passionné par ce qu'il faisait. Je crois qu'à travers l'art, ce jeune peut découvrir quelque chose de nouveau chez lui et ainsi mieux affirmer son identité.

À la *phase de séparation*, l'ouverture qu'avaient les jeunes leur a permis, lors de l'accrochage, d'explorer des formes non traditionnelles d'exposition. Ils ont décidé de suspendre leurs œuvres en oblique devant les fenêtres de l'école. Ils ont appris à jouer avec l'espace, les œuvres placées ensemble prenant alors une autre dimension.

4.2.2 Plaisir et détente

Les jeunes ont visiblement pris plaisir à peindre et à inventer. L'appréciation du moment présent et le plaisir de créer sont des effets du processus de création qui favorise la joie de vivre, le bien-être. Le plaisir est essentiellement important chez tout individu, mais peut-être davantage à l'adolescence alors que la recherche identitaire est en pleine ébullition et qu'on est contraint à des sentiments ambivalents. Selon un participant, la pratique de l'art aurait un effet non seulement ludique et éphémère, mais elle aurait aussi une répercussion dans l'existence. Lorsque j'ai demandé aux jeunes s'ils pensaient que l'expérience de création leur servirait dans le futur ou dans d'autres sphères de vie, l'un d'eux affirma : « Ça va me servir toute ma vie, ça va m'amuser » (Entrevue #1, 26 novembre 2013). Il me semble alors que le plaisir procuré par une pratique artistique régulière pourrait avoir une influence positive à long terme sur l'attitude générale de la personne. Savoir trouver des moments de bonheur et de détente est, à mon sens, essentiel, surtout lorsque le contexte de vie est difficile.

L'analyse des données a permis de remarquer que le plaisir et le divertissement, ressentis dès la première phase du processus de création, se sont prolongés jusqu'à la dernière phase, en étant toutefois parsemés d'incertitudes et de questionnements au courant de la *phase de production* (journal PowerPoint, décembre 2013; enregistrement vidéo, novembre 2013; entrevue #1, 26 novembre 2013). Les élèves ont apprécié, lors des moments de doute, s'appuyer sur mes conseils artistiques et techniques.

Pour certains, la distraction enclenchée dès la *phase d'ouverture* du processus a servi de délassement et d'échappement apportant une forme de relaxation, de détente et de libération des tensions. Cette sorte d'exutoire peut entre autres contribuer à canaliser, à mettre de côté pour un instant certaines frustrations ou inquiétudes. Quoiqu'il en soit, cet instant de plénitude a engendré chez les élèves une concentration remarquable durant la *phase d'action productive*. Lors de l'entrevue, il a été évoqué que les ateliers étaient pour certains des moments de stimulation et pour d'autres des moments relaxants : « Ça commençait bien la semaine », ou « C'tait relax ! » (Entrevue #1, 26 novembre 2013). Marpeau (2013) relève à ce sujet, dans *Le processus de création dans le travail éducatif*, que la distraction vécue au moment de la création permet de se sortir des préoccupations

qui nous habitent en les transformant en gestes constructifs, ce qui est essentiel à l'équilibre psychique (p.144).

4.2.3 Liberté et pouvoir d'agir

Le fait de sortir de la routine procure un sentiment de liberté qui stimule l'ouverture et l'imagination. Cette sorte d'exutoire, qui surgit en partie du plaisir de créer, incite l'élève à se laisser aller à quelque chose de nouveau et d'extérieur aux exigences académiques. Cette attitude a généré un sentiment de liberté important chez les élèves, un sentiment de contrôle et de pouvoir d'agir. La liberté représente donc le troisième élément du processus de création identifié comme étant constructeur de la personne.

J'ai remarqué que le sentiment de liberté vécu au moment de la création procure à la personne une sensation de contrôle puisque celle-ci décide et choisit ses moindres gestes. Elle compose les formes à sa manière, elle choisit ses couleurs et la façon de les agencer, etc. Comme le décrit Viau (2009, p. 70), la perception de contrôlabilité qu'a l'élève sur une activité est un aspect important dans la dynamique motivationnelle. Selon l'auteur, pour qu'elle soit motivante l'activité doit aussi permettre à l'élève de faire ses propres choix. Les adolescents participants ont d'ailleurs témoigné lors de l'entretien de l'importance d'être en contrôle de leur création, de l'importance de prendre leurs propres décisions. Ce sentiment a encouragé l'expression créatrice authentique et inventive des élèves. Comme l'affirme Rogers (1954), la liberté de choix construit la confiance en soi, elle démontre à la personne sa capacité à faire, sa capacité à prendre des décisions et à créer, inventer, construire. (p.255). En ce sens, j'ai remarqué et cela m'a été témoigné en entrevue, que la liberté vécue en atelier provoque une ouverture d'esprit sur des possibilités auparavant inconnues. Des possibilités nouvelles et créatrices, dans le domaine des arts, mais aussi dans la vie quotidienne.

J'ai observé, lors du visionnement des enregistrements vidéo des ateliers, que le sentiment de liberté a été vécu dès la *phase d'ouverture* du processus de création puisque j'ai laissé aux jeunes l'opportunité de faire leurs propres choix quant au sujet à traiter. Ils ont aussi fait le choix de leur support parmi les différentes fenêtres proposées. Cette liberté a été quelque peu déstabilisante pour quelques-uns lors de la *phase d'action productive*

puisqu'ils se sont confrontés à des règles académiques interdisant certaines représentations picturales. Ils ont ensuite vécu la satisfaction d'avoir résolu ces contraintes avec imagination. La *phase d'action productive* pousse le créateur à prendre continuellement des décisions, ce qui favorise l'autonomie. Le sentiment de liberté s'est poursuivi jusqu'à la *phase de séparation* puisque, concernant la diffusion des tableaux, les participants ont eux-mêmes décidé de la disposition des créations dans l'école.

4.2.4 Fierté et estime de soi

Un des plus importants éléments de construction de la personne, issus du processus de création, est la fierté de l'élève face à sa réalisation, et l'estime de soi positive s'y rapportant. L'analyse des données a révélé que la fierté contribue à former, chez l'élève à risque de décrochage, une image de soi positive et une certaine motivation. Tout d'abord, les élèves participants affichaient une fierté palpable d'avoir été sélectionnés pour collaborer à un projet de création dirigé par une artiste. Puisque, comme souligné précédemment, les participants devaient correspondre à certains critères tels qu'être à jour dans leur cheminement scolaire et adopter un comportement convenable en milieu de stage. Nous avons alors remarqué, la responsable de projet et moi, que ce sentiment de fierté a fait surface avant même la première phase du processus de création, soit au moment de la sélection.

Ce sentiment de fierté a aussi été significatif lors de la *phase de production* à cause des apprentissages et des aptitudes développées pendant l'action artistique et par le fait d'avoir été soutenus dans leur démarche, d'avoir été encouragé. Pour certains, avoir perfectionné un talent qu'ils avaient déjà a aussi été une fierté. Cependant, l'effet le plus salutaire s'est produit vers la fin lors de la *phase de séparation*. Le résultat final a été pour les élèves le repère de leur réussite, de leur fierté. Au moment de l'entretien, ils n'ont pas exprimé avoir pris conscience de ce qui les rendait fiers dans l'exécution du processus de création, mis à part leurs tableaux finals en tant que tels. Les élèves étaient simplement fiers d'avoir accompli quelque chose qu'ils trouvaient beau et qu'ils aimaient. Je dis simplement, car les jeunes l'ont exprimé ainsi, mais il s'agit d'un point très important, peut-être même la base du sentiment de fierté qui a été repéré à l'intérieur de ce projet de recherche. Je me suis alors aperçu qu'ils n'ont pas besoin d'identifier précisément tout ce qui les rend fiers

dans le processus de création pour que celui-ci soit efficace. L'important est qu'ils se mettent en action dans un projet, qu'ils définissent un but et qu'ils fassent leur possible pour l'atteindre. Viau (2009) souligne d'ailleurs l'importance d'identifier le but d'une activité pour que celle-ci soit motivante et enrichissante (p.136, 137). Leur choix de départ lors de la *phase d'ouverture* était ainsi essentiel à leur motivation.

À la fin du processus, les jeunes ont été reconnus pour avoir réussi un projet, pour avoir accompli « quelque chose de beau ». La reconnaissance d'autrui est un aspect important qui bâtit la fierté et la confiance en soi. Au moment de l'accrochage, on pouvait voir une certaine confiance qui s'installait en eux, ils allaient laisser une trace dans l'école. L'approche qu'ils avaient face à l'école semblait tout à coup se modifier, un peu comme s'ils s'appropriaient le territoire.

La réussite du projet a été l'action la plus significative dans le processus de création des jeunes, elle a été identifiée comme primordiale pour valoriser l'estime positive et la confiance en soi des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Ce sont des jeunes qui ont vécu échec après échec, a affirmé la responsable de projet, alors cette réussite, quoique non académique, est significative pour leur confiance (entretien #2, 3 déc. 2013, p. 3). Gosselin (1998) souligne d'ailleurs que l'aboutissement du processus de création procure un sentiment de satisfaction et de dépassement de soi, de maîtrise de soi. (p. 653) Ce phénomène de la satisfaction du résultat final implique souvent un autre élément qui est constructif pour la personne : la capacité à relever un défi.



Figure 4.6 : Fierté, un élève photographie son tableau.

4.2.5 Persévérance et motivation

Une des répercussions importantes, qu'a provoquée le cheminement créatif des élèves, est le développement d'une attitude de persévérance. L'identification du but d'une activité, tel que mentionné par Tardif (1999), stimule les élèves à relever le défi y correspondant. L'analyse des données m'a permis de noter qu'une participante en particulier était très craintive face à la peinture, elle n'osait pas intervenir par manque de confiance et de connaissances des matériaux. Avec des encouragements, de ma part et des autres participants, elle s'est peu à peu sentie à l'aise avec les médiums et a pris plaisir à l'activité qu'elle a su poursuivre pendant toutes les étapes du processus.

La *phase d'ouverture* du processus de création pousse les jeunes à plonger dans quelque chose de nouveau. Ils pourraient avoir peur et se laisser décourager par l'inconnu, mais s'ils dépassent cette crainte, grâce à la curiosité, ils apprennent dès le départ à vivre la persévérance. Au cours de la *phase d'action productive*, l'attitude de persévérance s'est manifestée chez les élèves, car chacun a dû surmonter des défis et des incertitudes et tous sont parvenus à un résultat intéressant, créatif et personnel. Il y a par contre une équipe qui s'est confrontée à des problèmes extérieurs au projet d'art et qui s'est retrouvée dans l'impossibilité d'achever le projet. Par ailleurs, tardivement dans la réalisation du projet, trois élèves ont été contraints, à des règlements scolaires qui interdisaient certaines représentations, comme l'image de la cigarette par exemple. Ces élèves étaient alors découragés et frustrés par cette situation qui les bloquait, mais ils ont réussi à modifier leur peinture de façon créative et d'autant plus imaginative. Ils sont parvenus à s'adapter à la contrainte académique et cela les a menés vers l'ouverture à de nouvelles idées, à de nouvelles représentations. Savoir se servir des contraintes et des embûches en les dépassant développe l'imagination et une capacité d'adaptation positive, où la personne reste elle-même, tout en tenant compte du contexte. Dans la *phase de séparation*, la persévérance s'est manifestée par la réussite du projet et l'exposition des tableaux dans l'école.

4.2.6 Synthèse des résultats de recherche : éléments de construction de la personne issus du processus de création.

Le tableau ci-joint montre une synthèse des résultats décrits plus haut, afin de voir en un coup d'œil les éléments du processus de création qui ont été constructeurs pour les élèves lors de l'expérience du projet de création, et les actions se rapportant à chacune des phases du processus, telles que Gosselin (1993) les a nommées.

Processus de création Éléments constructeurs	Phase d'ouverture Conception	Phase d'action productive Réalisation	Phase de séparation Diffusion
Ouverture et curiosité	<ul style="list-style-type: none"> - Se laisser aller à quelque chose de nouveau et d'inhabituel à l'école 	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser des supports, des outils, des matériaux intrigants - Explorer de nouvelles techniques - Découvrir des intérêts et des talents nouveaux - S'ouvrir à de nouvelles possibilités 	<ul style="list-style-type: none"> - Essayer des formes non conventionnelles d'exposition
Plaisir et détente	<ul style="list-style-type: none"> - Se divertir - S'amuser à imaginer - Vivre le moment présent - Laisser ses préoccupations 	<ul style="list-style-type: none"> - Se concentrer - S'exprimer (exutoire) - S'écouter, se faire confiance - Prendre du temps pour soi - S'appuyer sur des encouragements et des conseils lors des doutes 	<ul style="list-style-type: none"> - S'entraider - Contempler les tableaux
Liberté et pouvoir d'agir	<ul style="list-style-type: none"> - Choisir un support précis - Définir une intention - Discuter, échanger 	<ul style="list-style-type: none"> - Avoir le contrôle de sa création - S'exprimer de façon authentique - Satisfaction d'avoir dépassé la censure d'idées (règles scolaires) grâce à l'inventivité - S'ouvrir à de nouvelles idées 	<ul style="list-style-type: none"> - Choisir la disposition des tableaux - Réfléchir ensemble librement
Fierté et estime de soi	<ul style="list-style-type: none"> - Avoir été sélectionné comme participant - Participer à l'élaboration du projet avec l'artiste - Choisir son défi 	<ul style="list-style-type: none"> - Faire des apprentissages pertinents - Développer des aptitudes - Perfectionner un talent - Être soutenu et encouragé - Inventer quelque chose de beau - Trouver des moyens pour atteindre le but visé - Se rendre compte qu'on est capable 	<ul style="list-style-type: none"> - Vivre une réussite - Être reconnu pour une réalisation positive - Apprécier le résultat - Oser s'afficher - Laisser sa trace
Persévérance et motivation	<ul style="list-style-type: none"> - Oser plonger 	<ul style="list-style-type: none"> - Surmonter des incertitudes - Prendre confiance et accepter les encouragements - Se dépasser, dépasser les craintes - S'adapter aux circonstances 	<ul style="list-style-type: none"> - Avoir relevé un défi - Se sentir valorisé - Se sentir soutenu - Avoir de nouveaux défis personnels.

Figure 4.7 : Tableau synthèse des résultats; éléments de construction de la personne, issus du processus de création.

Dans les trois colonnes centrales, on peut voir les actions et les gestes se rapportant à la création, qui favorisent les éléments de construction de la personne nommés dans la colonne de gauche. Les trois phases du processus de création selon Gosselin (1998, p. 649) définissent les étapes traversées par les élèves pour aboutir aux résultats finaux. Le tableau montre l'importance des gestes induits par chacune des phases du processus en rapport aux éléments de construction de la personne repérés. Pour une facilité de compréhension, j'ai choisi de désigner les trois phases par des mots plus communément utilisés chez les artistes.

4.3 Transformations des élèves : impacts du processus de création sur la motivation scolaire

Ce sous-chapitre aborde certaines transformations de comportements remarquées chez les élèves participants pendant et après le processus de création. Ces transformations sont définies en référence aux caractéristiques de départ des élèves. Elles reflètent des apprentissages qui sont transférables vers la motivation scolaire. À cet effet, les auteurs du cadre théorique et conceptuel viennent éclairer les résultats de ma recherche. Il est premièrement question du passage de l'échec à la réussite, par l'apprentissage de la persévérance; deuxièmement, du passage de l'anxiété à la détente, par l'apprentissage de l'attention; troisièmement, du passage de la mésestime de soi à la confiance en soi, par l'apprentissage de la connaissance de soi; quatrièmement, du passage d'un sentiment d'étrangeté à un sentiment d'appartenance, en découvrant une nouvelle perspective de l'école par l'apprentissage de l'implication.

4.3.1 Apprentissage de la persévérance : passage de l'échec à la réussite

La problématique majeure des jeunes qui fréquentent l'école *Le Passage* est de se désengager à la moindre difficulté. La réalisation du projet de création a permis à un groupe de jeunes de relever un défi, de se rendre au bout d'un projet. En se fixant un but et en s'ouvrant aux conseils des autres, les jeunes ont développé la motivation nécessaire pour persévérer.

En discutant de l'impact du projet d'art sur le plan scolaire, la responsable de projet exprime que « (...) aller jusqu'au bout du processus même si parfois c'est difficile, c'est des médiums ou des techniques qu'ils ne maîtrisent pas, accepter de se faire aider pis

d'explorer pis de se lancer d'aller jusqu'au bout pis de vivre une réussite, ben ça on pense que de les imprégner de ces affects-là ça peut avoir une incidence par la suite s'ils rencontrent des difficultés ou qu'ils ont à se dépasser (...) » (3 déc. 2013, entrevue #2). Elle souligne que le dépassement engendré par la persévérance est un sentiment constructeur pour ces jeunes, que vivre ce sentiment à travers le processus artistique peut leur donner le goût de le vivre à travers d'autres processus. Le sentiment d'avoir donné tout son potentiel, de s'être dépassé favorise une évaluation interne de sa création, ce qui est une des trois conditions de la créativité constructive selon Rogers (1954, p. 253, 254).

Suite aux projets de création artistique des années précédentes, il a été remarqué par les professeurs que la persévérance est une attitude constructive favorisée par le processus de création. On a constaté que les élèves qui avaient vécu l'expérience de création artistique devenaient davantage persévérants à l'intérieur de leur parcours scolaire et professionnel. L'accomplissement de leurs réalisations artistiques leur permet de comprendre qu'ils sont capables de réussir et qu'il est gratifiant de persévérer. Par la réussite d'un projet, les élèves à risque de décrochage scolaire passent du découragement à la motivation.

Les jeunes qui entrent à l'école *Le Passage* ont un fort risque de décrochage scolaire, l'enseignante responsable de projet soutient que d'après la dernière statistique, 90% de ceux-ci en ressortent avec un diplôme et se dirigent vers la formation professionnelle ou reviennent à l'école l'année suivante pour compléter leur parcours scolaire. Les professeurs estiment que ce sont les différents contextes mis en place dans l'école qui font en sorte que les élèves ont une meilleure estime, on plus confiance en eux, précisent leur projet, découvrent des talents, découvrent des passions et élargissent leurs horizons : « (...) ils relèvent la tête, ils peuvent voir le monde avec une autre vision, avec plus de perspective (...) c'est certain que ça a une incidence sur la persévérance des jeunes au scolaire. » (3 déc. 2013, entrevue #2)

4.3.2 Apprentissage de l'attention : passage de l'anxiété à la détente

Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage vivent généralement de l'anxiété et de la méfiance au regard de l'école, ce qui les rend agités et diminue leur capacité de concentration. La difficulté de concentration chez les élèves est un des facteurs de décrochage scolaire énumérés par Petitclerc (2011), non pas parce qu'ils ne sont pas intelligents, mais parce qu'ils sont souvent tourmentés. J'ai remarqué que les périodes d'ateliers ont été des moments qui ont permis aux jeunes de relâcher leur stress quotidien et d'apprécier la détente procurée par l'activité artistique. Certains étaient très agités dans la salle commune lors des pauses et dès qu'ils se mettaient à l'œuvre ils devenaient tout à coup détendus et attentifs.

La responsable de projet a affirmé que la concentration des jeunes lors des ateliers n'est pas un élément ayant une incidence majeure sur le point de vue académique, mais que cela démontre aux professeurs que les élèves ont cette capacité de concentration. Il est intéressant pour les enseignants de pouvoir percevoir leurs élèves autrement. À cet effet, les professeurs impliqués ont remarqué, pendant les ateliers, la concentration particulière et l'attention qu'accordaient les jeunes à leur travail : « La classe n'a jamais été aussi tranquille. » (novembre 2013, enregistrement vidéo). On peut dire, d'après cette expérience de recherche, que les ateliers d'arts plastiques sont des moments propices à la stimulation de la concentration. Le contexte scolaire implique beaucoup de stress à ces jeunes qui vivent des échecs, leur offrir des moments de création régulièrement semble être bénéfique.

4.3.3 Apprentissage de la connaissance de soi : passage de la mésestime à la confiance en soi

Conséquemment aux échecs répétitifs, les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage développent généralement une faible estime d'eux-mêmes. Selon le concept de soi académique développé par Shavelson, Hubner et Stanton (1976), le manque de confiance engendre le manque de motivation et s'en suit des répercussions négatives sur le cheminement scolaire.

Par manque de confiance, les élèves en difficulté se perçoivent souvent avec des capacités limitées. Pour certains, la création artistique a été la découverte d'une nouvelle

aptitude et d'un intérêt nouveau. Dans un projet d'art qui propose une nouvelle vision d'un objet banal, une modification de notre approche face aux situations préoccupantes du quotidien est stimulée. La création agit comme une métaphore, elle donne un repère différent. Elle renforce aussi la personnalité, car elle ouvre à la découverte. En ce sens, Dewey (2005) explique que l'expérience de l'art aurait la faculté de définir l'individu, c'est-à-dire qu'elle lui permet de mieux se connaître : « il revient à l'art de faire concorder les différences au sein de la personne individuelle, de supprimer l'atomisation et les conflits entre les éléments qui la composent, et de tirer parti de leurs oppositions pour construire une personnalité plus riche. » (p.405.)

La découverte de compétences et d'intérêts nouveaux qu'a permis le processus de création est aussi un élément stimulant l'estime de soi positive. Une meilleure connaissance de soi et la reconnaissance de ses compétences favorisent la confiance en soi. En ce sens, il a été remarqué que la période de création incite à prendre du temps pour soi, à se centrer et à s'ouvrir à soi. Comme le souligne Rogers (1954), lorsque la sécurité psychologique est favorisée lors de la création, l'individu développe la créativité constructive, car il atteint une meilleure connaissance de ses goûts, de ses intérêts, de sa personnalité et de son identité finalement. (p. 253, 254) De son côté, Valéry (1987) va dans le même sens, il pense que l'aboutissement d'une réalisation artistique ouvre le créateur sur une meilleure connaissance de lui-même (640-641). Une meilleure connaissance de soi est à mon avis primordiale dans le processus de choix de carrière autant que dans celui de la recherche identitaire. Le jeune qui a découvert chez lui un intérêt nouveau et un talent particulier va peut-être prendre un chemin auquel il n'aurait pas songé auparavant. Cela lui ouvre des horizons.

Dans la dynamique de création telle que définie par Gosselin (1998), on relie l'achèvement de l'œuvre aux sentiments de satisfaction et de dépassement de soi. Effectivement, il a été constaté par les professeurs de l'école *Le Passage* que la création artistique, plus précisément la réussite d'un projet d'art, développe la confiance en soi et l'estime de soi. Ils ont pu remarquer au fil des années, une évolution des jeunes sur les plans scolaire et personnel grâce aux différentes activités intégrées à leur parcours. Les enseignants expriment la conviction que les élèves se construisent à travers les différents

plateaux culturels et sportifs instaurés dans l'école. La responsable de projet explique que c'est la démarche qui est centrale : dans un projet d'art par exemple, passer à travers le processus de création développe des « individus plus solides, plus confiants qui ont une meilleure estime (...) et ça a une incidence sur leur choix de formation professionnelle (...) ». Elle exprime que le jeune qui développe cette perception positive de lui-même a davantage de chance de s'ouvrir aux différentes avenues professionnelles possibles. Parce qu'il a confiance en lui, il a plus de chance de trouver sa voie et d'affronter les difficultés s'y reliant (3 déc. 2013, entrevue #2).

4.3.4 Apprentissage de l'implication : passage du sentiment d'exclusion au sentiment d'appartenance à l'école

Le groupe d'élèves visé par le projet de création avait auparavant un sentiment distant face à l'école, mais l'intégration de l'art à leur parcours a un peu modifié leur perspective. La présence de l'art dans l'école, selon les participants, rend celle-ci « moins plate » d'autant plus que les œuvres affichées sont en grande partie des créations des élèves. L'exposition de leurs créations dans l'école leur rappelle au quotidien une certaine fierté, donc procure un certain encouragement : « c'est hot j'va la voir à toutes les jours » (Entrevue #1, 26 novembre 2013). Comme le décrit Petitclerc (2011), une des causes du décrochage scolaire est la représentation négative qu'accorde l'élève à l'école. L'école *Le Passage* offre un environnement créatif qui favorise une relation positive entre l'élève et le milieu scolaire. Et l'imaginaire comme dit Marpeau (2013) offre une perception différente des choses.

J'ai retiré de la discussion avec les jeunes que ce changement de perspective de l'école est un aspect motivant, il est plus agréable pour eux d'aller à l'école, car celle-ci les représente en quelque sorte. Il y a un sentiment d'appartenance qui se développe par le fait que l'école est à l'image des élèves qu'elle intègre. Les élèves participent à l'embellissement de leur école. Il a aussi été révélé par les jeunes qu'il était motivant d'avoir des périodes d'arts plastiques intégrées à la structure académique ordinaire.

L'entrevue avec la responsable de projet a révélé que l'intégration de l'art dans un programme éducatif, particulièrement dans les cas de difficulté scolaire, permet une

approche nouvelle qui offre aux jeunes des ouvertures inattendues et parfois révélatrices. Les jeunes se découvrent grâce aux nouveaux modes d'expression offerts à l'école, a exprimé la responsable lors de l'entrevue : « Si on leur offre rien d'autre que ce qui n'a pas réussi avant, ils vont reproduire l'échec, car les affects sont négatifs. » (3 dec.2013, entrevue #2).

Cette attitude de changement de perspective, de modification de perception face à l'école peut être transférable, selon mon analyse, dans différentes sphères de la vie. On se rend compte qu'il est possible de voir les choses différemment, qu'on n'est pas obligatoirement restreint par les expériences négatives de notre vécu antérieur. Ce changement de perspective permet de vivre positivement des expériences qui à priori apparaissent négatives. L'art, la créativité présente des moyens pour réaliser ce changement, cette transformation.



Figure 4.8 : Deux créations des élèves participants.

4.3.5 Tableau synthèse des résultats ; transformations et apprentissages transférables vers la motivation scolaire

Le tableau ci-joint montre une synthèse des éléments de transformations du groupe d'élèves étudié, lors de l'expérience du projet de création. Les caractéristiques choisies décrivent de façon générale le groupe d'élèves en se basant sur les résultats d'analyse des données et sur certains écrits d'experts concernant les jeunes à risque. Un transfert des apprentissages vers le milieu scolaire y est également esquissé. Il s'agit essentiellement d'éléments contribuant à la motivation.

Transformations des élèves		Apprentissages transférables vers la motivation scolaire
Caractéristiques au départ	Caractéristiques à la fin	
Sentiment d'échec	Sentiment de réussite	Apprentissage de la persévérance : savoir donner tout son potentiel, dépasser les blocages
État d'anxiété, stress, agitation,	État de relaxation, détente, plaisir, motivation	Apprentissage de l'attention : savoir se concentrer, développer de l'intérêt
Mésestime de soi, ignorance de ses capacités, accent sur ses lacunes, être renfermé	Avoir confiance en soi, découverte de ses capacités et qualités, être ouvert	Apprentissage de la connaissance de soi : réaliser son pouvoir d'action, déployer ses capacités, avoir une meilleure estime de soi
Sentiment d'exclusion, de méfiance	Sentiment d'appartenance, avoir confiance aux autres, au contexte	Apprentissage de l'implication: s'impliquer dans un projet, avoir un nouveau regard sur l'école, pouvoir s'identifier au lieu et y trouver une place positive

Figure 4.9 : Tableau synthèse des résultats ; transformations et apprentissages transférables vers la motivation scolaire

Les deux colonnes de gauche montrent les caractéristiques du groupe d'élèves avant le processus de création et après le processus. Dans la colonne de droite sont décrits les apprentissages tirés de ces transformations, pouvant être utiles dans le cheminement scolaire.

4.3.6 Apprentissages réalisés et visées scolaires

Il est possible de tisser des liens entre les apprentissages, réalisés lors du processus, et les visées éducatives du *Programme de formation de l'école québécoise*, en ce qui concerne les domaines généraux de formation et les compétences transversales. Sans le faire de façon exhaustive, quelques pistes sont ici avancées. Une recherche ultérieure à long terme permettrait de pousser plus loin ce qui est ici esquissé dans le tableau qui suit :

Apprentissages réalisés et visées éducatives du Programme de formation de l'école québécoise		
Apprentissages induits par le projet	Domaines généraux de formation	Compétence transversale
-Persévérance -Attention	-Orientation et entrepreneuriat	-Résoudre des problèmes -Se donner des méthodes de travail efficaces
-Apprendre à mieux se connaître -Se découvrir	-Orientation et entrepreneuriat	-Actualiser son potentiel
-Implication -Interaction	-Vivre-ensemble et citoyenneté	-Coopérer
-Savoir apprécier les œuvres des autres -Réfléchir ensemble	-Vivre-ensemble et citoyenneté -Santé et bien être	-Exercer son jugement critique
-Vivre un processus de création en s'affirmant, en exprimant ses émotions et en acceptant le risque et les nouvelles idées.	-Santé et bien être	-Mettre en œuvre sa pensée créatrice

Figure 4.10 : Tableaux synthèse des résultats; apprentissages réalisés et visées scolaires.

Les apprentissages de la persévérance et de l'attention, en essayant différentes façons de faire pour réaliser son tableau et le mener à terme développent les compétences transversales à *résoudre des problèmes* et *se donner des méthodes de travail efficaces*. De plus, elles rejoignent le domaine général de formation *Orientation et entrepreneuriat*. Apprendre à mieux se connaître, découvrir des intérêts et des compétences, reconnaître ses forces et ses faiblesses rejoignent le domaine général de formation *Orientation et*

entrepreneuriat et la compétence transversale à *actualiser son potentiel*. L'apprentissage de l'implication et de l'interaction, par la participation au projet collectif et à l'exposition, contribuent au domaine général de formation *vivre ensemble et citoyenneté* et à la compétence transversale *coopérer*. Savoir apprécier les œuvres des autres et réfléchir ensemble, rejoignent les domaines généraux de formation *vivre ensemble et citoyenneté* et *Santé et bien-être*. Ces apprentissages touchent aussi à la compétence transversale *exercer son jugement critique*. Vivre un processus de création en s'affirmant, en exprimant ses émotions et en acceptant le risque et les nouvelles idées participent au domaine général de formation *Santé et bien être* et à la compétence transversale *mettre en œuvre sa pensée créatrice*. Plusieurs relations sont évidemment visibles avec les compétences disciplinaires des arts plastiques qui ont été développées par le projet de création.

De plus, l'analyse des données a montré que certaines matières académiques ont contribué à la réalisation du projet artistique. Par exemple des notions de mathématiques et de français ont été utiles pour la composition de certains tableaux (enregistrement vidéo, novembre 2013). Utiliser différents apprentissages antérieurs est source de motivation scolaire pour l'élève, car celui-ci a l'impression d'avoir appris quelque chose qui lui sert réellement. Il peut alors identifier les éléments qui sont connexes entre plusieurs apprentissages et les utiliser de façon plus efficace.

Ce chapitre a permis d'abord de décrire le projet de création lié à la recherche, de présenter le lieu et les participants. Il a aussi permis de décrire les résultats de la recherche, de présenter les éléments de construction de la personne, issus du processus de création, puis d'exposer les transformations vécues et les apprentissages transférables vers la motivation scolaire. Ce chapitre a aussi permis de faire des liens entre les compétences développées chez les élèves lors du projet et les visées éducatives du ministère. Enfin, les résultats de la recherche offrent une ouverture vers de nouvelles perspectives de recherche.



Figure 4.11 : Deux tableaux réversibles créés par des élèves participants

CONCLUSION

L'objectif principal de cette recherche a été de saisir quels sont les éléments du processus de création pouvant influencer de façon constructive le cheminement des élèves à risque de décrochage scolaire. Un projet de création en milieu scolaire avec un groupe de 7 élèves de l'école *Le Passage* a été réalisé afin de mesurer l'impact du processus.

Premièrement, la problématique de recherche concernant le décrochage scolaire a été soulevée, en expliquant l'origine de mes intérêts pour ce sujet, en exposant les objectifs et questions de recherche et en justifiant l'intérêt de la recherche. Deuxièmement, l'approche méthodologique heuristique (Craig, 1978) a été présentée, en expliquant ses allers et retours entre la théorie et la pratique. Il a aussi été démontré qu'aux fins de l'analyse, la collecte de données s'est faite à partir d'une entrevue semi-dirigée, avec l'enseignante et d'une entrevue ouverte avec les élèves, de captation vidéographique et de la tenue d'un journal PowerPoint. L'analyse des données a aussi été éclairée par les écrits de plusieurs auteurs dont il a été question en troisième lieu. Concernant le processus de création et le développement de la personne Dewey (2005), Valery (1987), Gosselin (1993, 1998), Tardif (1999), et le *Programme de formation de l'école québécoise* ont été des références importantes. En ce qui concerne l'identité et la créativité, Barbot (sans date), Shavelson, Hubner et Stanton (1976), Rogers (1954) et Marpeau (2013) ont éclairé le sujet. Finalement, pour traiter du décrochage scolaire et de la motivation, je me suis basée sur des écrits de Petitclerc (2011), Viau (2009) et Rogers (1954). Certains mouvements artistiques tels que l'*Arte Povera* et le *Support/Surface*, ainsi que le travail comme artiste et enseignant de Tim Rollins, ont inspiré l'élaboration esthétique du projet de création. Quatrièmement, le projet de création a été détaillé et les résultats de la recherche ont été dévoilés. Sans avoir la prétention d'être exhaustive et d'avoir fait le tour de la question dans le cadre de la maîtrise, la recherche a permis d'aboutir à des résultats très inspirants et positifs. Ils montrent d'une part, les éléments de constructions de la personne qui ont repérés au cours des phases du processus de création, avec les actions et gestes s'y reliant. D'autre part, ils montrent des transformations, vécues chez les élèves, engendrant des apprentissages transférables vers leur motivation scolaire. Les résultats de recherche exposent aussi des relations entre les apprentissages faits par les élèves, lors du projet, et les visées éducatives

du *Programme de formation de l'école québécoise*. La réalisation du projet de création a permis de déployer chez les jeunes l'ouverture, la détente, la liberté, la fierté, la motivation et la persévérance. Les élèves sont aussi parvenus à transformer plusieurs de leurs sentiments négatifs en attitudes positives et constructives. Ils sont passés du sentiment d'échec au sentiment de réussite, d'une forme d'inattention systémique à la concentration, de la mésestime de soi à la confiance en soi, d'un sentiment d'exclusion à un sentiment d'appartenance à l'école. Ces attitudes et ces transformations touchent essentiellement à la motivation scolaire et à l'estime de soi. Ces apprentissages sont transférables dans différentes sphères de vie.

L'étude comporte toutefois certaines limites. La première concerne le nombre restreint de 7 participants, cinq filles et deux garçons. La réalisation du projet de création avec un groupe plus nombreux, ou avec plusieurs petits groupes permettant un changement de ratio de garçon et de fille donnerait plus de poids aux résultats de la recherche.

La seconde limite de l'étude est relative à la durée du projet de création (six semaines) et au temps alloué à l'élaboration de la recherche. Il aurait été pertinent d'avoir plus de temps d'une part pour pousser plus loin le projet de création et d'autre part pour voir les impacts du projet de création sur les jeunes à moyen et à long terme.

La troisième limite touche au fait que les participants ont été sélectionnés selon certains critères établis en collaboration avec la responsable de projet. L'élève devait d'abord être à jour dans ses cours académiques de base. Il devait aussi avoir un intérêt ou une curiosité pour l'art et adopter un comportement général stable. Les problématiques communes des jeunes sélectionnés étaient le manque de motivation scolaire et une confiance en soi déficiente. Si les participants avaient présenté des problématiques plus lourdes, la dynamique de groupe aurait probablement été différente et nous ne pouvons savoir ici quels auraient été les résultats.

Les impacts à moyen et long terme n'ayant pu être mesurés dans le cadre de cette recherche, cela ouvre vers de nouvelles possibilités d'étude permettant non seulement de mieux saisir l'impact à long terme de ce genre de projet de création, mais aussi de

comprendre, à travers la mécanique du transfert des apprentissages, les liens transversaux d'une discipline à l'autre et les possibilités interdisciplinaires de créations artistiques.

Néanmoins, la recherche démontre que les apprentissages réalisés par les élèves au cours du projet sont profitables pour la suite de leur cheminement scolaire. La synthèse des résultats montre que l'accomplissement d'un processus de création suscite l'utilisation de nouvelles aptitudes utiles non seulement dans le milieu scolaire, mais dans la société et dans le milieu professionnel. Il s'agit du développement d'un savoir-être, d'un savoir-vivre par l'expérience d'une création collective.

À partir des liens repérés entre les résultats de ma recherche et les visées éducatives du ministère, il m'est apparu évident qu'il serait bénéfique d'incorporer davantage de projets de création dans les écoles, plus particulièrement avec les groupes d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Dans un tel contexte où les élèves sont généralement démotivés par la succession des échecs, l'aboutissement d'un projet de création joue un rôle déterminant dans la perception que l'élève a face à son potentiel de réussite en général. En effet, une expérience positive de la création devient une référence dans la vie de l'élève, comme la trace d'une réussite. Comme le dit Rogers (1954) : « *L'acte créateur est (...) l'improbable qui devient probable.* » (p.251).



Figure 4.12 : Persévérer; installation d'œuvres des élèves dans l'école.

Annexe 1 : Plan de travail du projet de création

Plan de travail - Stage dans le milieu

« L'art transformateur »
Projet : *Fenêtre sur l'imaginaire*

Chaque participant devra réaliser une proposition artistique à partir d'une fenêtre récupérée, chacune étant différente. Leur intervention sera de métamorphoser le réel, c'est-à-dire de transformer à leur manière un paysage familier en paysage imaginaire.

15 Octobre	Début du processus de recrutement et de consentement des participants -Faire parvenir à Manon Lapointe (enseignante responsable des activités artistiques) mon annonce de recrutement des participants ainsi que le formulaire de consentement des participants.
14 au 21 octobre	Élaboration plus précise de mon plan d'activité à réaliser avec les jeunes -Recherche de vieilles fenêtres dans les marchés aux puces... La fenêtre est un élément, je crois, inspirant par les différentes significations qu'on peut lui apporter et elle permettra d'avoir une unicité entre les œuvres des participants.
22 et 23 octobre	Préparation du matériel didactique (références esthétiques) -Sélection de différentes œuvres évoquant le concept de la fenêtre pour présenter aux participants comme références. -Sélection d'images de différents paysages que les élèves pourront utiliser comme point de départ. -Préparation d'exemples de paysages transformés, surréalistes... Objectif: Ouvrir les possibilités, sortir des clichés, donner des permissions. -Essaie de différentes techniques de peinture sur verre.
27 octobre	Rencontre avec Lilia (ex-enseignante de l'école <i>Le Passage</i>) -Échange sur les projets réalisés auparavant à cette école, de l'impact de ceux-ci. -Échange sur le déroulement des activités et sur l'encadrement de celles-ci.

29 Octobre	<p>Rencontre avec les élèves participants</p> <ul style="list-style-type: none"> -Présentation du projet, échange avec les élèves sur leurs intérêts, question de les connaître un peu et de savoir comment ils voient la création, s'ils sont motivés par le projet de création. -Présentation des différentes fenêtres que j'aurai repérées et réflexion sur les sujets inspirés par celles-ci. -Choisir de leur fenêtre. Ils auront aussi la possibilité d'apporter d'autres matériaux et objets qu'ils aimeraient intégrer à leur fenêtre. -Ils devront trouver durant la semaine une photo de paysage (urbain, rural...) qui les inspire, sinon j'en aurai à leur proposer. -Vérifier les endroits possibles d'exposition des œuvres dans l'école.
4 novembre	<p>Début des ateliers de création :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Présentation d'exemples de paysages métamorphosés, surréalistes et de différentes œuvres intégrant une fenêtre. Ces références resteront en atelier pour consultation. -Présentation des images de paysages que j'aurai apportées. -Choisir leur image. -Élaboration de croquis sur la transformation de cette image. -Explication de la recette pour des couleurs en transparence et qui colle au verre (acrylique et médium de lissage). -Démonstration et essai avec les élèves de différents effets possibles de peinture sur verre : transparence, empreintes, superposition de couleurs et d'images....
5 novembre	<p>Travail en atelier :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Début des interventions artistiques sur les fenêtres. -Démonstration de techniques si besoin : peinture sur bois, effet de point de fuite, effet de perspective, technique de transfert d'image... -Vérifier la possibilité de réaliser un vernissage à l'école...
11 novembre	<p>Travail en atelier</p> <ul style="list-style-type: none"> -Poursuite du travail de création -Démonstration de techniques selon les effets recherchés.
12 novembre	<p>Travail en atelier</p> <ul style="list-style-type: none"> -Poursuite du travail de création, travail sur le cadre de la fenêtre. -Présentation du travail de chacun et échange avec les autres, partage d'idées sur les œuvres réalisées.
18 novembre	<p>Journée pédagogique</p>

19 novembre	Travail en atelier -Recul sur la création -Choisir la disposition ou l'assemblage des fenêtres en créant des liens entre celles-ci. -Créer des liens entre les fenêtres, faire la finition.
25 novembre	Préparation à l'accrochage : -Réalisation du dispositif d'accrochage. -Début de l'installation des œuvres dans l'école
26 novembre	Installation et bilan -Installation des œuvres dans l'école. -Prendre des photographies des œuvres. -Faire le bilan avec les jeunes sur leur expérience de création (enregistrement audio)
Semaine du 2 décembre	Entrevues -Entrevues avec quelques enseignants (enregistrement audio). (3 déc.) -Remettre à chaque participant une photographie de son œuvre et de l'ensemble des œuvres. -Vérifier avec les jeunes lesquelles des photographies en atelier, que j'aurai présélectionnées, ils acceptent de diffuser

À la fin du projet (début décembre), j'aimerais avoir la possibilité de réaliser un vernissage pour souligner le travail créatif des élèves et leur donner la possibilité de présenter leur travail à leur famille et ami(e) s.

Durant les semaines qui suivent, je procéderai à l'analyse des données (enregistrement vidéo, enregistrement audio et journal de bord).

Je compte retourner sur place environ deux mois après la fin du projet pour vérifier avec les enseignants participants si le projet de création a eu des répercussions à plus long terme.

Annexe 2 : Questionnaires préparatoires

« L'art transformateur »
Projet : *Fenêtre sur l'imaginaire*

Questions préparatoires à l'entrevue semi-dirigée avec l'enseignante responsable

- 1- Est-ce que le projet de création artistique vous a semblé motivant pour les participants ?
- 2- Y a-t-il des éléments dans un projet d'art qui vous apparaissent comme des moteurs de motivation ? Par exemple, le fait de se sentir en contrôle de l'activité créatrice, de faire ses propres choix, le fait d'avoir un temps consacré à la liberté d'expression, la découverte d'un talent...?
- 3- Croyez-vous que cette motivation qu'ont les élèves par rapport au projet de création artistique peut jouer un rôle sur leur motivation scolaire ? De quelle manière ?
- 4- Y a-t-il des compétences qu'un jeune peut développer lors d'un projet artistique qui peut être utile dans son cheminement académique et personnel ? Par exemple la persévérance, la confiance en soi, la concentration...?
- 5- À plus long terme, suite aux activités artistiques passées, avez-vous remarqué un changement sur le comportement des jeunes face à leur motivation scolaire ? Ou encore face à leur estime de soi ?
- 6- Croyez-vous que l'intégration du projet d'art au cheminement académique des élèves a modifié la perception qu'ont les jeunes de l'école ? Est-ce que selon vous l'école leur apparaît moins plate ? Pourquoi ?
- 7- Aussi, cette présence de l'art dans l'école, la « personnalisation » de l'école favorise-t-elle un sentiment d'appartenance chez les élèves ?
- 8- Par rapport au projet qui a été réalisé ce mois-ci, comment percevez-vous les créations des jeunes selon ce que vous connaissez d'eux ?

« L'art transformateur »
Projet : *Fenêtre sur l'imaginaire*

Questions préparatoires à l'entrevue ouverte avec les élèves participants

- 1- Qu'avez vous le plus apprécié des ateliers ? Le début du processus, la recherche, l'action de créer ou encore le résultat final, le fait d'arriver à une œuvre ?
- 2- Vous avez tous eu des processus de création différents, comment avez-vous vécu votre processus, y a-t-il eu des blocages, des moments plus motivants ?
- 3- Avez-vous appris des choses ou bien développé des habiletés pendant les ateliers que vous pensez pouvoir vous servir ailleurs dans d'autres cours ou d'autres domaines ?
- 4- Avez-vous apprécié avoir des moments consacrés juste à l'art, à la création?
- 5- Avez-vous découvert chez vous un talent ou un intérêt pour l'art?
- 6- Le projet de création vous a-t-il donné le goût de poursuivre votre exploration artistique?
- 7- Vous avez tous réalisé des œuvres complètes et achevés, pensiez-vous au début arriver à ce résultat-là?
- 8- On peut remarquer en regardant vos œuvres que vous avez chacun votre style. Le fait que je vous aie laissé une liberté de création, quant au sujet à exploiter, vous a-t-il motivé, est-ce que cela vous a aidé à découvrir votre propre style?

BIBLIOGRAPHIE

- Astolfi, J.-P. (2002). *Actualité du transfert*. Cahiers pédagogiques, 408, 9-10.
- Berry, I. (2009). *Tim Rollins and K.O.S. : A history*. New York. The Mit Press.
- Craig, P.E. (1978). *La méthodologie heuristique : Une approche passionnée de la recherche en science humaine* (A. Haramein, trad.). Dans *The heart of the teacher : a heuristic study of inner world of teaching* (thèse de doctorat inédite). Boston University, MA.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*, Montréal, McGraw-Hill.
- Deslauriers, J.-P. (1987). *Les méthodes de la recherche qualitative*. Presse de l'Université du Québec.
- Dewey, J. (2005). *L'art comme expérience* (J.-P. Cometti et al., trad.). Paris : Gallimard. (Original publié en 1934).
- Famose, J.-P. et Guérin, F. (2002). *La connaissance de soi*. Liège: Armand Colin.
- Gosselin, P. (1993) *Un modèle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire*, Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- 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, vol. XXIV, n° 3, p. 647 à 666.
- Lefèvre, F. (1926). *Entretiens avec Paul Valéry*. Paris : Flammarion.
- Marpeau, J. (2013). *Le processus de création dans le travail éducatif*. Toulouse : Édition érès.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. (2016). *Programme de formation de l'école québécoise, (enseignement secondaire, premier cycle)*, Québec, Qc.
- Moustakas, C. (1990). *Heuristic research : Design, methodology and applications*. Newbury Park, CA : Sage.
- Pijaudier, J., Pacquement, A., et Kaepelin, O. (1989) *Daniel Dezeuze*. Paris. Flammarion.
- Semin, Didier (1992). *L'Arte Povera*. Paris. Édition du Centre Georges Pompidou.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J. et Stanton, G.C. (1976) Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*. 46, 407-441.

- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les éditions Logiques.
- Taylor, S. J., Bogdan, R. (1984). *Introduction to Qualitative Research Methods : The search of Meanings*, 2^{ième} édition, New York : Wiley.
- Tremblay, J. (2013) *L'art qui relie, un modèle de pratique artistique avec la communauté : principes et actes*. Thèse de doctorat, 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*. Recherches Qualitative hors série - numéro 6 - pp.57-72.
- Valery, P. (1957). *Œuvres*, t. I, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent : Édition du renouveau pédagogique Inc.

Article de périodique en ligne:

- Barbot. B. (2008) *Processus et configurations de l'identité personnelle à l'adolescence dans l'approche de Marcia*. Sciences-croisées, no. 2-3 : L'identité. Université Paris Descartes. Consulté en ligne le 25 mars 2016 à l'adresse: <http://sciences-croisees.com/N2-3/barbot.pdf>
- MEERS (2015). *Bulletin statistique de l'éducation*. No.43. p.5-7. Consulté à l'adresse : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/BulletinStatistique43_f.pdf
- Petitclerc, J.-M. (2011) *Prévenir le décrochage scolaire*. Revue Quart monde, no. 219- Rudes certains chemins des écoliers! Consulté en ligne le 3 mars 2016 à l'adresse : <http://www.editionsquartmonde.org/rqm/document.php?id=5210>

Livre électronique:

- Rogers, C. (1954), *Vers une théorie de la créativité*. Consulté en ligne le 8 mars 2016 à l'adresse <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/3002>