



Conseil  
pédagogique  
interdisciplinaire  
du Québec

# apprendre et enseigner aujourd'hui

LA REVUE DU CONSEIL PÉDAGOGIQUE INTERDISCIPLINAIRE DU QUÉBEC

volume 11 | n°1 | automne 2021

*Crise sanitaire et activités pédagogiques*

*Numérique et apprentissage*

*Référentiel et formation continue*



# L'éducation

*après la pandémie*

# MERCI!

d'être là au quotidien pour nous et nos familles

**Myriam Légaré**  
Enseignante

## AVANTAGES PENSÉS POUR VOUS

### Rabais exclusif

sur chaque assurance auto, habitation ou véhicule de loisirs parce que vous êtes membre du CPIQ

**450 \$ d'économie moyenne<sup>1</sup>** pour nos clients des services publics qui regroupent leurs assurances

**Programme de fidélité MERCI:** dès que vous devenez client, profitez de privilèges qui s'accumulent au fil des années!

**Demandez une soumission maintenant!**

[lacapitale.com/cpiq](http://lacapitale.com/cpiq) 1 855 441-6016



Conseil  
pédagogique  
interdisciplinaire  
du Québec

**La Capitale**   
Assurance et services financiers

La Capitale Assurance et services financiers désigne La Capitale assurances générales inc. en sa qualité d'assureur et d'agence en assurance de dommages. En tout temps, seul le contrat d'assurance précise les clauses et modalités relatives à nos protections. Certaines conditions et exclusions s'appliquent. | 1. Sondage SOM mené en juin 2017, auprès d'employés ou de retraités des services publics clients de La Capitale et ayant regroupé au moins deux produits d'assurance auto, habitation ou véhicules de loisirs. Économie moyenne calculée à partir des montants déclarés par 96 répondants ayant réalisé une économie.



### Coordination de production

Louise Trudel  
Sylvain Decelles  
Mary Eva

### Mise en page

Samuel Paul

### Impression

COPYCO

Les textes publiés dans ce numéro n'engagent que leurs auteurs et ne peuvent être reproduits sans leur autorisation ainsi que celle de l'éditeur. Il importe de préciser que les articles peuvent être reproduits à des fins éducatives en mentionnant la source. La publication sur un site internet est permise un an suivant la première publication après avoir obtenu l'accord de l'auteur et du CPIQ.

Dans la revue, le masculin est employé à titre épiciène.

Il est à noter que la revue applique les règles de la nouvelle orthographe.

Les photos ont été fournies par les auteurs.  
Le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec  
4545 rue Pierre-De Coubertin  
Montréal, Qc  
H1V 0B2  
www.conseil-cpiq.qc.ca

### Abonnement

www.conseil-cpiq.qc.ca  
secretariat@conseil-cpiq.qc.ca

ISBN 978-2-9811863-6-2 (version imprimée)  
ISBN 978-2-9811863-6-2 (version pdf)  
ISBN 1927-3215 (version imprimée)  
ISBN 1927-3215 (version pdf)  
Dépôt légal - Bibliothèque et Archives  
nationales du Québec, 2021  
Dépôt légal - Bibliothèque et Archives  
Canada, 2021



### En couverture

Mosaïque de photos  
fournies par les auteurs

## 4 Mot de la rédaction

par Louise Trudel

## 6 L'éducation artistique

Pour apprivoiser l'incertitude  
par Maryse Gagné

## 11 Le mal de vivre chez les jeunes

Une incursion en temps de pandémie  
par Alain Drolet

## 20 Le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE)

L'application du référentiel des compétences professionnelles  
Entrevue de Marc-André Éthier par Sylvain Decelles

## 26 La formation professionnelle en temps de pandémie

Apports et limites du numérique  
par Sandra Coulombe, Andréanne Gagné, Claudia Gagnon, Hélène Gagnon, Michelle Deschênes, Jo Anni Joncas, Annie Dubeau, Mylène Beaulieu et Chantale Beaucher

## 30 Plus que jamais, un enseignement hautement efficace s'impose !

par Steve Bissonnette et Christian Boyer

## 34 Central Conundrum

High Failure Rate is Pachyderm in Classrooms  
by John Bradley and Sam Allison

## 38 L'activité des conseillers pédagogiques

Analyse des effets de la crise sanitaire  
par Charlotte Pourcelot-Capocci, Sébastien Tersou et Sébastien Sigiscar

## 42 Saisir les opportunités

Récit d'une expérience authentique en formation initiale  
par Thérèse Laferrière, Michelle Deschênes et Alain Fortier

## 46 Helping Students Write Pandemic Stories

A Solution for Difficult Times  
by Monique Polack

## 48 L'enseignement/apprentissage après la pandémie

De la formation des enseignants à l'engagement d'une réforme  
par Dunia El Moukaddam

## 52 Earth School

How designing on-line learning for the global collective brought this teacher back to Earth.  
by Kathleen Usher

## 56 L'engagement scolaire d'adolescents et de jeunes adultes en contexte pandémique

Résumé-synthèse de l'avis produit pour les décideurs et les acteurs de l'éducation  
par Cynthia Laforme

## 58 Moving to the Moon in a Concrete Boat

by Judith Mc Bride

## 62 Transposition des connaissances théoriques en stage par des étudiants en éducation

Étude et bilan  
par Marcel Bissonnette

## 69 La géométrie avec le cool tool for geometry

par Alexandro Mancini

# L'éducation après la pandémie



Notre numéro de l'automne 2020 de la revue, *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, avait pour thème, "L'éducation en temps de pandémie". Le choix de ce thème a été associé aux réflexions et aux incidences que la pandémie a eues sur le monde scolaire. Le numéro a suscité de nombreuses appréciations et plusieurs intentions de poursuivre des collaborations sur ce thème mais avec un regard d'après pandémie.

Au printemps 2021, le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec a organisé une série de conférences et tables rondes intitulée *À distance, mais présent en enseignement au secondaire*. Cet événement entièrement tenu à distance visait à explorer des idées novatrices. Il nous a permis de découvrir des pratiques inspirantes de collaboration pour maintenir et même développer des conditions d'enseignement et d'apprentissage optimales, pour les élèves de la formation générale des jeunes et des adultes et de la formation professionnelle.

Le comité de rédaction de la revue souhaitait poursuivre sa réflexion. Tenant compte des enseignements et des adaptations qu'a suscités le contexte de la pandémie, nous souhaitons, un an plus tard, dans un contexte pandémique moins oppressant, présenter différents regards sur les transitions ou les changements amenés par la crise sanitaire mondiale. Comment évoluera notre profession à court et à moyen terme ? Dans quel contexte ? Dans quelles conditions ? Avec quels changements de pratiques devons-nous composer ?

Les retombées de la pandémie auront des effets durables sur notre pratique professionnelle. L'utilisation du numérique comme piste d'adaptation et vecteur de changements s'avère être inéluctable. Le numérique, dont la présence s'est accrue avec la pandémie, aura un rôle important dans la formation initiale et la formation continue des enseignants.

Plusieurs questions surgissent lorsqu'on réfléchit aux enjeux en éducation des prochaines années concernant les conditions dans lesquelles se fera la formation continue, les outils d'évaluation utilisés pour mesurer les acquis et la progression des compétences et les conséquences de la mobilisation du numérique pour l'avenir de l'éducation en général.

Nos auteurs, intéressés par cette thématique, partagent avec nous leurs réflexions, études ou expériences sur les changements que connaît la profession enseignante, en formation initiale ou en formation continue.

Un premier groupe présente des pistes d'action pour les adolescents et les jeunes adultes dans le but d'optimiser l'engagement scolaire ou soutenir les jeunes face aux difficultés et incertitudes occasionnées par ce temps de profonds bouleversements.

D'autres décrivent des initiatives pédagogiques dans le contexte de la crise sanitaire. Certains s'inquiètent de l'enseignement à distance et de ses effets sur la réussite des élèves notamment sur ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage, d'autres le voient comme un axe porteur dans l'enseignement et l'apprentissage. Formation initiale et formation continue des enseignants : deux étapes du développement professionnel où les enseignants devront acquérir ou développer des compétences professionnelles marquées par les changements des derniers mois en éducation. Ce numéro suscitera des questions et amènera le lecteur à réfléchir sur les nouveaux enjeux et défis en éducation.

Un grand merci aux auteurs et aux lecteurs qui assurent la continuité de la revue et sa diffusion dans leurs réseaux et dans le milieu de l'éducation.

Le thème du prochain numéro portera sur le *numérique en éducation*. Il sera dirigé par Simon Collin de l'UQAM, sur invitation, et paraîtra au printemps 2022.

Bonne lecture!

Louise Trudel  
Coordonnatrice  
Revue *Apprendre et enseigner aujourd'hui*

# Nos membres

<b>AQEFLS</b>	Association québécoise des enseignants de français, langue seconde
<b>AQÉSAP</b>	Association québécoise des éducatrices et éducateurs spécialisés en arts plastiques
<b>AQEUS</b>	Association québécoise pour l'enseignement en univers social
<b>AQPSE</b>	Association québécoise des professeurs de soins esthétiques
<b>SPEAQ</b>	Société pour le perfectionnement de l'anglais, langue seconde, au Québec
<b>AQUOPS</b>	Association québécoise des utilisateurs d'outils technologiques à des fins pédagogiques et sociales
<b>SPHQ</b>	Société des professeurs d'histoire du Québec
<b>AQAET</b>	Association québécoise alternance études-travail
<b>AQIFGA</b>	Association des intervenantes et des intervenants à la formation générale des adultes
<b>CEMEQ</b>	Centre d'élaboration des moyens d'enseignement du Québec
<b>CNIPE</b>	Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement
<b>CRAIE</b>	Centre de recherche appliquée en instrumentation de l'enseignement
<b>L'ADOQ</b>	L'Association des orthopédagogues du Québec

## **Les établissements d'enseignement**

Institut secondaire Keranna  
Collégial international Sainte-Anne  
CFP de Québec

## **Les adhésions individuelles**

Nous avons également plus de 35 membres individuels.

# L'éducation artistique

## Pour apprivoiser l'incertitude



### MARYSE GAGNÉ, Ph.D.

Maryse Gagné est professeure en éducation artistique à l'École des arts visuels et médiatiques depuis 2014 et y agit comme directrice adjointe des programmes de premier cycle depuis 2021. Auparavant, elle a enseigné les arts visuels et médiatiques à l'ordre secondaire pendant vingt ans dans des écoles publiques de la Commission Scolaire de Montréal. Depuis 2018, elle est diplômée du programme de doctorat en Études et pratiques des arts de l'UQAM. Sa recherche développe les concepts d'enseignement-crédation et d'enseignant-artiste. Ses intérêts de recherche actuels portent sur l'enseignement-crédation, l'éducation artistique systémique et le sens des apprentissages.

Aujourd'hui, notre monde doit plus que jamais composer avec l'incertitude (Morin, 2014). Les problèmes environnementaux, la montée du dogmatisme, l'essor des technologies de l'information et du cyberspace, les tensions identitaires et, plus récemment, le confinement causé par la crise sanitaire mondiale liée à la COVID-19, placent chaque individu de la planète devant l'inconnu et l'imprévisibilité. Force est aujourd'hui d'admettre que l'école devrait jouer un rôle de premier plan en préparant les jeunes à faire face à de nouveaux paradigmes. Quelles seront les compétences essentielles à développer pour faire face à un avenir comportant beaucoup d'incertain ? Comment préparer les jeunes à être en mesure de composer avec ces multiples enjeux de société ? Comment les aider à trouver des solutions originales aux défis complexes qu'ils rencontreront, à vivre sereinement avec l'incertitude ?

**S**elon l'Observatoire compétences-emplois (OCE), les emplois du 21<sup>e</sup> siècle exigeront des individus qu'ils soient aptes à faire face à de multiples situations imprévisibles et à résoudre des problèmes complexes. La capacité à générer des idées créatives deviendra plus que jamais essentielle car elle permettrait de répondre aux défis de la vie personnelle et professionnelle et favoriserait le développement sociétal (Besançon et Lubart, 2021). La pensée divergente sera également de la plus haute importance selon l'organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE). Aujourd'hui, l'*Homo sapiens*<sup>1</sup>, fait place à l'*Homo creativus* qui se caractérise par sa capacité à imaginer, à inventer, à construire et à découvrir des solutions originales à des problèmes complexes (Lubard et al, 2015).

Nous avons besoin, plus que jamais, d'une éducation axée sur le développement de la capacité à s'adapter au mouvement, au changement constant et à des situations de plus en plus imprévisibles. Il nous faut favoriser le développement d'une pensée ouverte et réflexive plutôt que fermée et dogmatique (Favre, 2016). Nous avons besoin d'une éducation axée sur le développement de la créativité et de la capacité à faire des choix<sup>2</sup>. Il nous faut poser les bases d'une culture d'apprivoisement de l'incertitude trouvant appui sur une approche créative de l'action et de la prise de décision (Silberzahn, 2014 ; Lubard et al, 2015). Alors que dans le paradigme traditionnel la prise de décision consiste le plus souvent à choisir parmi un certain nombre d'options définies à l'avance, il est plutôt question aujourd'hui de concevoir les options possibles et de les mettre en œuvre. Comme le mentionne Silberzahn (2014), la formation actuelle incite principalement à analyser ce qui est, alors que tenant compte de l'incertitude, elle devrait plutôt former à créer ce qui pourrait être. Plutôt que d'enseigner des certitudes, il importe maintenant d'éduquer à composer avec l'incertitude (Favre, 2016).

Mais quelles disciplines scolaires sont d'ores et déjà en mesure de solliciter et de développer ces compétences ? Quelles disciplines scolaires peuvent concrètement préparer les jeunes à faire face à ces défis sociétaux ? À ceci, nous répondons que l'éducation artistique représente une voie privilégiée, car au-delà des apprentissages cognitifs et techniques, la démarche de création artistique est modelée par l'incertitude : « elle se fonde sur le non programmable, l'aléatoire, l'imprévu, elle prend en compte la multiplicité des individualités et l'émotion personnelle, génère la diversité qui est par nature incontrôlable » (Lagoutte, 2002, p. 7). Dans la démarche de création, l'incertitude apparaît comme « la condition de l'invention originale et de l'innovation à plus longue portée » davantage qu'un facteur

anxiogène (Menger, 2014, p. 9). Dans les lignes qui suivent, nous expliciterons comment la formation à la création artistique développe une certaine capacité à composer de manière créative et sereine avec l'incertitude et initie par le fait même les jeunes aux mutations les plus significatives du monde du travail actuel (Menger, 2006).

À la différence des autres matières scolaires davantage centrées sur l'intelligence rationnelle, l'éducation artistique convoque la pensée expérientielle ou divergente, référant aux émotions, aux affects, aux sentiments, et la pensée rationnelle ou convergente, qui réfère au raisonnement et à l'analyse. La pensée divergente est une pensée ouverte qui accueille tous les possibles et la pensée convergente, davantage critique, juge ce contenu et fait les choix les plus appropriés. La pensée créatrice est engendrée par l'action complémentaire de la pensée divergente et de la pensée convergente.

Par ailleurs, l'éducation artistique permet aux élèves de s'initier à la démarche de création, ce qui suppose d'effectuer un parcours chronologique parsemé d'incertitude. Plusieurs auteurs qui ont traduit ce processus observent, à peu de différences près, qu'un temps précède la réalisation, qu'un temps lui succède et que la réalisation en tant que telle se situe entre les deux. Le temps qui précède la réalisation est associé principalement à l'inspiration, le temps qui succède à la réalisation est associé à la réflexion et à la diffusion du travail réalisé, alors que le temps de la réalisation réfère à la matérialisation, à la production concrète d'une œuvre. Le nombre de phases peut varier selon les auteurs mais en définitive, la plupart rejoignent ces trois grandes étapes. Malgré ce parti pris de découper temporellement ou linéairement la démarche, les étapes demeurent itératives, dialogiques, souvent ponctuées par des allers et retours.

La phase initiale du travail de création se caractérise par une attitude d'ouverture consistant à accueillir l'inspiration de départ. De façon fonctionnelle, « l'inspiration représente une sorte de moteur qui pousse à l'action, qui meut dans une direction, sans toutefois montrer l'endroit précis où, sous son impulsion, le créateur aboutira » (Gosselin, 1993, p. 82). Cette phase se traduit par un rapport au monde particulier et exige une grande disponibilité au moment présent et une ouverture au monde et à la situation. Elle nécessite de faire confiance au processus car la venue des idées est fortuite. C'est donc dès le départ que l'élève doit dialoguer avec l'incertitude. Au début de son cycle de création, « l'élève gagne à se transformer en un système d'accueil, capable de recevoir des émergences et de sélectionner les plus appropriées, celles qui seront en adéquation avec ses moyens, ses intérêts, sa personne » (Gagné, 2018, p. 160).

Par la suite, l'idée floue du départ se transforme en un plan d'action plus précis et réaliste consistant à transformer l'entité conceptuelle en entité matérielle (Mace et Ward, 2002). Cette nouvelle étape exige de faire constamment des choix, de trouver les ressources nécessaires pour procéder à une matérialisation. Les prises de décisions sont complexes. Elles consistent à structurer, à développer, à enrichir, bref à s'approprier l'idée ou *feeling* de départ et à sélectionner les actions les plus pertinentes pour la réalisation ultérieure. Des contraintes qui n'avaient pas été prévues peuvent apparaître et modifier le cours ou même l'issue de la réalisation. Un dialogue s'instaure entre le contenu et la forme, chacune étant susceptible de modifier l'autre. La réalisation ne consiste pas à matérialiser une idée figée, elle est une négociation constante avec la situation. Il s'agit de maintenir un équilibre entre l'idée de départ, la matérialité de la construction et les nouvelles idées qui émergeront en cours de route. À cette étape, même si une direction générale avait été pressentie précédemment, il importe de demeurer ouvert et sensible, conscient que la réalisation puisse toujours prendre des directions imprévues.

Enfin, l'étape finale consiste à décider que sa réalisation est terminée, de lui mettre un terme, de s'en distancier et de la diffuser. Sortir son travail de la classe et le confronter au regard des autres, peut-être à leur indifférence, comporte encore une part d'inconfort et d'incertitude mais cela peut également procurer des avantages développementaux considérables pour l'élève qui prend ainsi sa place dans le monde (Gosselin, 2008, p. 260).

En résumé, chaque étape de la démarche de création incite à composer avec l'incertitude ; « les imprévus, le hasard, sont non seulement les bienvenus, mais l'artiste les provoque » (Lagoutte, 2002, p. 7). La démarche de création se nourrit des aléas rencontrés tout au long du parcours.

Pour la personne enseignante en arts visuels, l'expérience du travail de création personnelle<sup>3</sup> lui a appris à accueillir des émergences et à leur donner forme et, pour ce faire, plonger dans l'inconnu, accepter que l'issue de son travail de création diffère de ce qui avait été pressenti au départ, et enfin, à composer avec l'incertitude. Le travail de création lui a appris à faire des détours, à explorer, à prendre des risques et à affronter la peur de l'échec. Dans ses classes, elle accueille avec ses élèves le non programmable, les aléas, l'incertitude, le doute, la remise en cause, elle encourage l'initiative personnelle et l'autonomie de ses élèves et elle prend en compte la multiplicité des individualités et des émotions personnelles<sup>4</sup> (Gagné, 2018, p. 130). Elle crée les

conditions optimales pour que ses propositions de création prennent corps et trouvent des issues singulières. « Cette première forme concrète ressemble au tracé d'une voie suffisamment floue pour que chacun puisse l'interpréter, s'y transposer et même la bifurquer, et suffisamment précise pour que chacun s'y engage avec confiance » (Gagné, 2018). Une fois sa planification réalisée, des portes demeurent ouvertes. Elle est habitée par un « souci de différenciation » (Meirieu, 1987) ; elle demande à tous ses élèves d'atteindre les mêmes buts, tout en les encourageant à passer par des voies différentes. Ceux-ci sont conscients que, s'ils vont dans des directions imprévues il faudra réaménager certains éléments, mais ils savent que c'est possible, même souhaitable. Dans leur *Référentiel pour le développement et l'évaluation de la compétence à créer*, Gosselin et al (2014) soulignent en ce sens que la personne enseignante en arts visuels place continuellement l'élève devant des situations inédites, avec des propositions de création ouvrant plusieurs voies possibles. Elle initie la mise en mouvement et elle encourage ses élèves à prendre des risques, à se remettre en question, à s'aventurer hors de leur zone de confort. Elle les incite à dialoguer avec les situations de création et à se laisser conduire par l'expérience.

Du côté des élèves, la familiarisation avec le travail de création leur apprend à cheminer selon « un cours incertain dont le terme n'est ni défini, ni assuré » (Menger, 2010, p. 62). Le caractère incertain du travail de création serait même, selon Menger (2018), « la condition de l'invention et de la satisfaction prise à créer » (p.8). Toute création artistique porte en elle de multiples possibilités et oblige constamment la personne qui crée à faire des choix. Dans leurs cours d'art, les élèves ne sont pas de simples exécutants, ils ne font pas simplement ce que l'enseignant leur demande de faire, ils doivent choisir, anticiper, évaluer, négocier, agir et assumer leurs choix<sup>5</sup>. Ils sont invités à adopter une attitude expérimentale semblable à celle du chercheur (Gosselin et al, 2014). L'objectif principal de la formation artistique étant de développer une compétence à créer (Gosselin et al, 2014), ils sont inévitablement confrontés à l'incertitude et à la complexité. Selon Perrenoud (2011), la capacité de composer avec ce type de complexité permettrait le développement de macro-schémas favorisant « la mise en synergie, la coordination, l'orchestration de connaissances, d'habiletés, d'attitudes, de valeurs assurant le "choix" du cours de l'action convenant le mieux dans la situation devant laquelle on se trouve » (dans Gosselin et al, 2014, p. 15). Ces macro-schémas développés par le travail de création sont des outils précieux pour vivre dans des contextes d'incertitude.

Composante indissociable du travail de création, l'incertitude est donc familière à l'artiste mais, selon Citterio (1993), elle est plutôt étrangère à la culture professionnelle des enseignants qui tendent plutôt au contraire à prévoir minutieusement « les étapes et progressions de l'apprentissage » (p. 23). Contrairement également à plusieurs disciplines scolaires ou l'élève doit chercher « la bonne réponse », ici il n'y a pas de « bonne réponse », mais plutôt une multitude de possibles aux propositions de création. L'enseignant enseigne à partir de ce que font les élèves, ce qui rend la préparation de cours particulière : il ne s'agit pas de planifier la transmission de contenus rationnellement ordonnés, mais plutôt de créer des contextes fluides et ouverts ouvrant à divers modes de pensée et laissant aux élèves des espaces de rêves, d'initiative de liberté et d'autonomie nécessaires à la créativité, vue comme une « aptitude à produire des assemblages inédits d'idées, de représentations, de formes, de rapports, de structures, d'organisations » (Marpeau, 2013, p. 149). Comme le mentionne Menger (2018), « l'artiste ou l'équipe d'un projet artistique ne disposent pas d'emblée d'une conception complète du résultat qu'ils visent, sauf en employant des formules éprouvées qui diminuent la valeur d'originalité du projet » (p. 9). Loin d'être un obstacle, cette forte dimension d'imprévisibilité et d'inconnu se pose comme une force du projet d'art. Gaillot (2012) soutient qu'il n'y a pas de vérité en arts, « ce qui s'y manifeste est toujours de l'ordre de l'ellipse, de la question, jamais de la réponse » (p. 269). La démarche permettant de répondre à la proposition de création n'est donc jamais définie à l'avance. L'élève doit trouver son propre itinéraire, ses propres réponses aux questions posées par la proposition de création. L'enseignant favorise le développement de son travail de création en évitant de lui imposer une direction précise, et s'il lui arrive de donner une direction au questionnement, c'est sans offrir de solution (Favre, 2021). Comme dit Le Breton (2015) « l'absence de réponse à la question est la chance du chemin à parcourir et non son obstacle » (p. 242). Dans son cours d'art, il revient donc à l'élève de s'engager sur un chemin sans savoir où il mène, ni même s'il mène quelque part. Il lui faut s'ouvrir aux possibles, ce qui exige courage et confiance, car il s'agit ni plus ni moins que d'aller vers l'inconnu, forcément incertain. Il doit marcher sur le chemin de l'aventure, du voyage, du parcours de l'existence. C'est par des échanges dialogiques de nature intersubjective que l'enseignant accompagne l'élève dans sa démarche et qu'il tend avec lui vers son but.

Cette conception de l'éducation artistique comme une éducation à l'incertitude participe à développer ces aptitudes essentielles à la société d'aujourd'hui et de demain, la création impliquant précisément, en résumé, un cheminement vers l'inconnu et accueillant favorablement le surgissement de l'inattendu. En engageant les jeunes dans des démarches de création dont le cheminement n'est pas tracé à l'avance et dont l'issue est incertaine, en leur permettant de conjuguer leur intelligence expérimentale et conceptuelle, l'éducation artistique leur permet de se familiariser avec la complexité de l'expérience humaine et avec le potentiel créatif des événements, du hasard, de l'inattendu. Elle les prépare précisément à composer avec les nouveaux paradigmes inhérents à notre monde actuel en les conviant à penser différemment, à trouver des solutions originales aux défis complexes, à prendre des décisions et à agir de manière créative (Silberzahn, 2014). Citant Montaigne, Lenoir (2020) rappelle que pour vivre bien il faut savoir s'adapter au mouvement permanent et imprévisible de la vie (p. 45). Une éducation artistique de qualité permettra de développer des compétences essentielles et favorisera le développement d'aptitudes à s'ouvrir à l'inconnu, à gérer le changement, à s'y adapter et à tirer pleinement et sereinement profit d'une réalité placée dorénavant sous le signe de l'incertitude.

« It is the uncertainty that charms one.  
A mist makes things wonderful »  
Oscar Wilde



---

<sup>1</sup> Sapiens référant à la sagesse, l'intelligence et la raison (Lubard et al, 2015).

<sup>2</sup> Toute crise devrait, selon Lenoir (2020) « conduire à faire des choix et à saisir les nouvelles opportunités qui s'offrent à nous. L'étymologie grecque du mot « crise » renvoie à l'idée de « faire un choix » (p. 35-36).

<sup>3</sup> La personne qui se destine à l'enseignement des arts doit d'abord suivre une formation disciplinaire importante, ce qui la rend familière avec la démarche de création.

<sup>4</sup> Nous considérons que la profession d'enseignant d'art visuels « implique en toute cohérence de manifester une pratique « artistique » de l'art d'enseigner » (Gaillot, 2012, p. 267). À cet effet, le lecteur est invité à prendre connaissance d'un modèle d'enseignement-crédation (Gagné, 2018).

<sup>5</sup> Deux conditions sont toutefois nécessaires pour amener les élèves à vivre de telles démarches de création dans leurs cours d'art. Premièrement, le temps dévolu à l'éducation artistique doit être suffisant pour créer des liens de confiance avec les élèves et leur permettre d'être habités par les propositions de création. L'autre condition est la présence d'un atelier dédié à l'enseignement des arts permettant le développement de l'autonomie des élèves en plus de donner les conditions pour que l'enseignant puisse installer une coutume de classe particulière pouvant accueillir le travail de création avec ses aléas, ses périodes d'incertitude, de questionnements, de doute, etc. Un atelier dédié peut alors être un lieu où chacun peut oser dévoiler une part de sa subjectivité, sortir de sa zone de confort, s'engager dans une démarche de création signifiante et apprendre sereinement à dialoguer avec l'incertitude.

---

## Références

- Besançon, M., Lubart, T. I. (2015). *La créativité de l'enfant : évaluation et développement* (Ser. Collection psy-évaluation, mesure, diagnostic, 10). Bruxelles : Mardaga.
- Citterio, R. (1993). *Action culturelle et pratiques artistiques*. Paris : Hachette.
- Favre, D. (2016). *Éduquer à l'incertitude : Élèves, enseignants : comment sortir du piège du dogmatisme ?* Paris : Dunod.
- Gagné, M. (2018). *Un modèle d'enseignement des arts visuels et médiatiques compris comme un travail de création* (thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal.
- Gaillot, B.-A. (2012). *Arts plastiques : Éléments d'une didactique critique* (6<sup>e</sup> éd., revue et augm.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Gosselin, P. (1993). *Un modèle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire*. Montréal : Université de Montréal, Les Publications de la faculté des Sciences de l'éducation.
- Gosselin, P. (2008). Des repères pour l'appréciation des effets de l'éducation artistique. Dans A. Seban (dir.), *Symposium européen et international de recherche : Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle. Actes du colloque organisé par le Centre Pompidou, 10, 11 et 12 janvier 2007, Paris* (p. 255-263). Paris : Centre Pompidou.
- Gosselin, P., Murphy, S., St-Denis, E., Fortin, S., Trudelle, S. et Gagnon-Bourget, F. (2014). *Référentiel pour le développement et l'évaluation de la compétence à créer en arts visuels au collège et à l'université*. Consulté à l'adresse <http://www.compétenceacréer.uqam.ca>
- Lagoutte, D. (2002). *Enseigner les arts visuels*. Paris : Hachette.
- Le Breton, David. 2015. *Du Silence*. Paris : Éditions Métailié.
- Lenoir, F. (2020). *Vivre ! Dans un monde imprévisible*. Paris : Fayard.
- Lubart, T., Mouchiroud, C., Mouchiroud, C., Tordjman, S., & Zenasni, F. (2015). *Psychologie de la créativité* (2<sup>e</sup> éd, Ser. Coursus. psychologie). Paris : A. Colin.
- Mace, M. A. et Ward, T. (2002, février). Modeling the creative process : A grounded theory analysis of creativity in the domain of art making. *Creativity Research Journal*, (14), 179-192.
- Marpeau, J. (2013). *Le processus de création dans le travail éducatif*. Toulouse, France : Érès.
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris : ESF.
- Menger, P.-M. (2006). *Portrait de l'artiste en travailleur : métamorphoses du capitalisme* (Ser. La république des idées). Paris : Seuil.
- Menger, P.-M. (2014). *Le Travail Créateur : S'accomplir Dans L'incertain*. Paris : Éditions Points.
- Menger, P.-M. (2010). *Œuvrer dans l'incertitude* [1]. *Annales des Mines - Responsabilité et environnement*, 1(1), 59-69. <https://doi.org/10.3917/re.057.0059>
- Menger, P.-M. (2018). Le travail créateur dans les arts [1]. *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle*, 1(1), 115-133. <https://doi.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/mnc.036.0115>
- Morin, E. (2014). *Enseigner à vivre*. Arles : Actes Sud.
- Bulletin de l'OCE (Observatoire compétences-emplois). (Nov. 2018). Vol. 9 | N°2. (Mis à jour le 25 janvier 2021). Consulté à l'adresse <https://oce.uqam.ca/cinq-strategies-employabilite-21e-siecle/>
- Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* Paris : ESF.
- Silberzahn, P. (2014). *Effectuation. Les principes de l'entrepreneuriat pour tous*. Montreuil : Editions Pearson.

# Le mal de vivre chez les jeunes

## Une incursion en temps de pandémie



### ALAIN DROLET, Ph.D.

Alain Drolet est retraité de l'enseignement universitaire depuis 2018. Il offre des conférences et des formations dans les différents établissements scolaires et communautaires de la province. Au fil de sa carrière dans le réseau de la santé et dans le monde de l'éducation, et à force de rencontres et de témoignages recueillis, il en est venu à s'intéresser aux jeunes et jeunes adultes dans leur passage à la vie adulte ainsi qu'au rôle que jouent les CFGA et les CFP pour leur développement.



Les circonstances du covid-19 nous ont révélé que rien n'est acquis et que la vie telle qu'elle se présente est pavée d'incertitudes. Cette période pandémique nous a rappelé la fragilité de nos existences mettant en lumière les limites d'une croissance technologique et économique et les aspects inquiétants pour le bien-être des individus. Elle a braqué ses projecteurs sur les failles et les aberrations de nos sociétés modernes, en amplifiant les problèmes que nous n'avions pas su régler. Selon de nombreuses études, les jeunes en particulier, de la tranche d'âge des 16 à 30 ans, seraient touchés par ces dérèglements existentiels et en paieraient le prix. De même que la pandémie a simplement exposé au grand jour ce qui n'allait déjà pas pour eux, elle a pris des proportions inquiétantes au fur à mesure que la crise s'éternisait. Tous les intervenants de toutes disciplines confondues reconnaissent la complexité et l'intensité des malaises vécus par cette catégorie de la population, ainsi que les lacunes chroniques de l'accessibilité à des services d'accompagnements adéquats.