

notes sur l'art de s'inventer comme professeur

par Jeanne-Marie Gingras-Audet

Il est important pour notre société de pouvoir compter sur le plus grand nombre possible de personnalités créatrices dans tous les domaines. L'école a un rôle de premier plan à jouer dans le développement de la créativité des jeunes qu'elle accueille. Voilà, à première vue, deux propositions auxquelles pourraient facilement se rallier, (du moins en principe) la plupart des éducateurs de chez nous.

À ce propos et pour confirmer la valeur accordée au développement d'une *facilité à créer*, le lecteur me permettra de citer deux récents documents officiels émanant du ministère de l'Éducation du Québec. En effet, les responsables publics de notre système scolaire réaffirment dans ceux-ci l'importance pour eux de reconnaître et d'utiliser constructivement le *potentiel créateur* de nos enfants. *L'École québécoise* (MEQ, 1979) n'hésite pas à mettre de l'avant comme une des *facilités* de l'éducation au Québec le rôle que l'école doit jouer pour « favoriser, par la création d'un milieu éducatif équilibré, l'épanouissement d'une personnalité créatrice. » (2.2.2.) On retrouve, en outre, dans cet énoncé officiel de politique, comme « *premier objectif très général* » pour les niveaux primaire et secondaire :

Permettre aux enfants et aux adolescents de se développer selon leurs talents particuliers et leurs ressources personnelles, de *s'épanouir comme personnes autonomes et créatrices* et de se préparer à leur rôle de citoyen. (2.3.1.)

Voilà pour les niveaux primaire et secondaire. Quant au projet du gouvernement à l'endroit des *collèges*, les auteurs de celui-ci reconnaissent à leur tour, sous le couvert de la « formation fondamentale » la nécessité de faire une large place « aux apprentissages qui favorisent le développement intégral de la personne et qui, ajoute-t-on, sont nécessaires à toutes activités humaines pleinement assumées. » (*Les Collèges*, MEQ, 1978, p. 39). Ces apprentissages, précise-t-on par la suite, sont de trois ordres : intellectuel, affectif et social, et physique. Sans entrer dans le détail, on peut se contenter de dire que la créativité est ici aussi nommément évoquée. On la rattache en outre aux apprentissages d'ordre intellectuel. (Peu importe pour l'instant qu'on soit d'accord ou non avec cette classification.) Ce que j'aimerais signaler au lecteur, c'est l'accord assez général de principe qui semble exister tant au niveau des instances gouvernementales concernées que parmi les éducateurs de façon générale.

Au demeurant, je parierais volontiers, quant à moi, que ces prises de position rencontreraient l'assentiment général des parents et des étudiants concernés. Ce n'est pas à ce niveau que surgissent les difficultés et les divergences de point de vue. Elles apparaissent plutôt au moment de s'interroger sur les modalités concrètes d'intervention pour favoriser la créativité ou encore, lorsqu'on se demande dans quelle mesure les aménagements existants (lieux, horaires, programmes, organisation générale, régime pédagogique) facilitent effectivement l'expression de la créativité et son actualisation.

En tout état de cause, il faut reconnaître que, malgré cet accord général de principe, à l'autre bout de la ligne, le professeur de littérature, de biologie ou de mathématiques n'a pas la tâche facile. Loin de là. Car c'est lui qui se retrouve tous les jours devant des groupes précis d'étudiants avec un programme souvent non moins précis à parcourir. Admettons qu'un professeur accorde personnellement une valeur à la créativité et qu'il souhaite pour sa part apporter, *dans la pratique*, une contribution concrète à cet aspect du développement de nos jeunes. Il peut certes insérer, ici et là dans ses cours, des éléments pédagogiques susceptibles de faire appel à la capacité créatrice de ses étudiants. Il peut y avoir par exemple, à l'occasion, selon les sujets traités, une atmosphère de recherche commune, un style de questions qui stimulent l'imagination des étudiants et les invitent à autre chose qu'à une répétition mécanique. Ou encore le professeur peut chercher une façon de présenter des données ou des connaissances qui engagent l'étudiant à sortir d'une passivité stérile et à s'associer activement à son apprentissage dans telle discipline. Voilà qui serait déjà fort valable pédagogiquement.

Toutefois, cela suffit-il ? J'hésite, quant à moi, à répondre trop rapidement oui à cette question. Mais, alors, comment faire une place plus importante à la créativité dans l'éducation que nous offrons à nos enfants. Il m'apparaît évident que c'est à chaque professeur, selon sa discipline et les circonstances particulières dans lesquelles il se trouve, à répondre lui-même à cette question.

De mon côté, j'aimerais apporter, dans le présent article, des éléments susceptibles d'alimenter une telle réflexion. J'ai l'intention, dans ce qui suit, de partager bien simplement avec le lecteur certains résultats d'une recherche sur un sujet qui me préoccupe depuis une quinzaine d'années. Je dois, du reste, préciser, que cet intérêt profond chez moi au sujet de la création comme telle, n'a jamais été

éloigné de mes préoccupations pédagogiques. Au contraire. Je cherche il est vrai à mieux cerner moi-même ce phénomène si fascinant de la création. Mais, ce faisant, j'ai toujours cherché aussi une compréhension qui m'aide, parallèlement, à guider plus judicieusement mes propres étudiants (du collégial, puis de l'université) quand je leur propose de vivre une expérience de création.

Acquérir une facilité à créer

Sans entrer dans de longues discussions au sujet de la définition du mot créativité, il est clair, me semble-t-il, qu'on peut avancer, sans risquer de se tromper, ceci : Qui dit développement de la créativité dit au moins deux choses : 1) l'éveil d'une tendance à créer, à inventer, à explorer des voies nouvelles et 2) le développement graduel, par la pratique et l'exercice de la création, d'une facilité acquise, de plus en plus grande, à chercher des solutions neuves et personnelles.

Or, et là se trouve à mon avis une partie essentielle de la question, qu'est-ce que créer et comment développer une véritable disposition à créer ? Disposition qui rendra nos jeunes plus créateurs devant toute situation. Un tel apprentissage peut-il se réaliser si on limite l'intervention de l'étudiant à fournir, à l'occasion, une réponse personnelle, même originale, ou à apporter une contribution ponctuelle, même très imaginative, à un aspect précis de son apprentissage ? On me permettra d'en douter. Si on souhaite vraiment contribuer à l'émergence d'une « personnalité créatrice » au cours du passage de l'élève aux niveaux primaire et secondaire, il me semble qu'il faut aller plus loin que cela. Si on souhaite, de surcroît, que le niveau collégial vienne véritablement consolider les apprentissages des niveaux antérieurs, on peut penser qu'il ne serait pas de trop qu'au moins *quelques fois* au cours de ses études, chaque étudiant vive des expériences plus approfondies de création. Or, je le répète, qu'est-ce que *créer* ?

Qu'est-ce que créer ?

Voilà la question à laquelle j'aimerais m'arrêter pour le moment. Entendons-nous : je ne prétends pas apporter ici une réponse définitive à cette question. Je sais trop bien que cela serait illusoire et, à vrai dire, un peu ridicule de ma part. J'aimerais

seulement mettre sous les yeux du lecteur un témoignage à mon avis particulièrement intéressant d'un grand créateur sur la *signification qu'a eue pour lui la création et sur la façon dont celui-ci l'a personnellement vécue*. Plus précisément je m'arrêterai donc à ce qui suit : le phénomène de la création dans son ensemble ; les étapes vécues au cours de la création.

Il me semble, en effet, qu'une meilleure vue d'ensemble et une meilleure compréhension d'un certain nombre d'éléments significatifs du processus même de création ne peuvent qu'apporter un éclairage utile au professeur préoccupé par ces questions. Pour arriver à faire une place équitable à la création dans son enseignement, il ne me semble pas superflu d'y faire d'abord une place dans sa réflexion personnelle.

Témoignage d'un grand créateur : Valéry

Je propose au lecteur de me suivre pour que nous mettions ensemble à la recherche des sources de la création, dans les cahiers et l'oeuvre de Valéry. C'est donc dire que j'invite le lecteur à me suivre dans l'oeuvre et les réflexions d'un créateur qui a la réputation d'être difficile, voir hermétique. Ce n'est pas moi qui contesterai les exigences de lecture de Valéry. Quant à son hermétisme, il est à mon avis une fabrication pure et simple d'une certaine critique à bien courte vue. Le lecteur pourra juger de lui-même. Et si on me demande encore : mais enfin, pourquoi Valéry ? Je répondrai simplement : Pour bien des raisons dont voici les principales :

1. Paul Valéry écrivain (1871-1945) est un grand créateur. Même ceux qui ne connaissent pas bien son oeuvre ont sans doute entendu parler des chefs-d'oeuvre de la littérature contemporaine que sont « *Le cimetière marin* », « *La Jeune Parque* », « *L'âme et la danse* » ou encore « *L'Introduction à la méthode de Léonard de Vinci* ».

2. Valéry, dès son jeune âge, lui-même fortement attiré par la création et les arts, ne s'est jamais satisfait d'une contemplation béate de ceux qu'il admirait, des grands créateurs comme Léonard, Goethe ou Mallarmé. Dès son adolescence il a été, à la vérité, et selon son expression, « enivré » par « l'idée seule de composition et de construction ». À la fin de sa vie il n'imaginait toujours « pas d'oeuvre plus admirable que le drame de la génération d'une oeuvre, quand elle excite et déploie toutes les

fonctions supérieures dont nous pouvons disposer. »² Avec la clarté, la rigueur et la persévérance qu'on lui connaît, Valéry n'a donc jamais cessé tout au long de sa vie, de chercher à mieux *observer, décrire et comprendre le processus de création* chez les créateurs qui l'avaient particulièrement touché d'abord, puis en lui-même. Il notait à ce propos, vers la fin de sa vie, une confiance mi-sérieuse mi-badine qui pourrait bien s'appliquer à sa préoccupation au sujet du phénomène de la création : « Je suis comme une vache au piquet et les mêmes questions depuis 43 ans broutent le pré de mon cerveau. »³

3. En tant que *créateur, le médium* de Valéry est la *langue*. Si dans ses explorations et recherches sur le phénomène de la création, Valéry s'était servi, par exemple, du médium de la peinture, celles-ci n'en seraient pas moins intéressantes, mais elles seraient néanmoins beaucoup moins accessibles au grand nombre. Heureusement pour nous, c'est avec la langue appartenant à tout le monde (et, par-dessus le marché, en français !) que Valéry a exploré ce phénomène, a lui-même créé, puis a réfléchi sur la création. Ce qui nous vaut d'innombrables pages tant dans les oeuvres que dans les cahiers, ces cahiers auxquels pendant plus de 50 ans, Valéry a consacré les premières heures de sa journée.

4. Deux caractéristiques importantes de la pensée de Valéry.

a) *L'horreur du prosélytisme*. Valéry n'a jamais cherché à convaincre qui que ce soit qu'il « avait raison ». Il tentait au contraire de respecter l'autre tout en cherchant en premier lieu, bien sûr, à élucider ce qui se passait en lui. Voilà qui, me semble-t-il, ne peut être indifférent aux éducateurs que nous sommes :

Le goût puissant « d'avoir raison », de convaincre, de séduire ou de réduire les esprits, de les exciter pour ou contre quelqu'un ou quelque chose, m'est essentiellement étranger, si ce n'est odieux. Comme je ne puis souffrir que l'on veuille me changer les idées par les voies affectives, je suppose à autrui la même intolérance. Rien ne me choque plus que le prosélytisme et ses moyens, toujours impurs⁴.

Entre autres choses, cette attitude s'explique par le fait que Valéry était trop conscient de tout ce qu'il y avait en lui-même de confus, d'inachevé, on pourrait dire d'encore « en chantier », pour se croire autorisé à faire la leçon à quiconque, « On n'a envie de conquérir personne, écrit-il encore dans ses cahiers, quand on se rend un compte net de ce qu'on a d'abord à conquérir dans soi-même⁵. »

b) *Le respect de la créativité des autres.* D'autre part, sans entrer dans le détail, je signalerai enfin que pour Valéry le but qu'il poursuivait, en créant une oeuvre d'art, n'était pas de mettre en valeur ou bien de faire comprendre telle ou telle idée. En revanche, il cherchait ainsi à développer la présence du lecteur-auditeur à soi et au monde, à l'éveiller en quelque sorte à sa propre créativité, à l'inviter à entrer à son tour dans la danse de la création :

Si la poésie agit véritablement sur quelqu'un, ce n'est point en le divisant dans sa nature, en lui communiquant les illusions d'une vie feinte et purement mentale. Elle ne lui impose pas une fausse réalité qui exige la docilité de l'âme, et donc l'abstention du corps. La poésie doit s'étendre à tout l'être ; elle excite son organisation musculaire par les rythmes, délivre ou déchaîne ses facultés verbales dont elle exalte le jeu total, elle l'ordonne en profondeur, car elle *vise à provoquer ou à reproduire, l'unité et l'harmonie de la personne vivante*, unité extraordinaire, qui se manifeste quand l'homme est possédé par un sentiment intense qui ne laisse aucune des ses puissances à l'écart⁶. (L'italique est de nous.)

Il me semble que ces raisons rendent le témoignage de Valéry particulièrement intéressant pour nous qui, en tant qu'éducateurs, nous soucions de respecter ceux dont nous avons pour un temps la responsabilité tout en essayant de favoriser le développement de leurs facultés et de leur personnalité.

Domaine de l'art et domaine du savoir

En revanche, il existe certes entre ce qu'a vécu et décrit Valéry et ce qu'un professeur peut vouloir faire vivre à ses étudiants des différences qu'on ne peut ignorer. En effet, il ne faut pas oublier que Valéry se préoccupait essentiellement du domaine des arts alors que le professeur se meut le plus souvent pour sa part, dans le domaine du savoir et du savoir-faire. En outre, en créant, Valéry répondait à un besoin propre et trouvait donc une signification et une satisfaction personnelles à créer des oeuvres et à chercher des réponses aux questions qu'il se posait. Le professeur de son côté, se trouve la plupart du temps devant des adolescents dont l'objectif principal est d'entrer sur le marché du travail ou à l'université. À ce titre, on leur impose de l'extérieur des cours obligatoires, des programmes à parcourir, des connaissances précises à acquérir. Celles-ci n'ont bien souvent pas grand-chose à voir avec les préoccupations ou les intérêts personnels des étudiants. Ces différences, pour ne citer que celles-là, sont bien réelles et commandent donc une juste circonspection dans les transpositions qu'on peut être tenté d'opérer.

Du reste, disons carrément qu'il pourrait s'avérer désastreux d'oublier ces différences dans des applications irréfléchies et mal adaptées à telle réalité pédagogique précise. Ce qui ne veut pas dire pour autant, que la réflexion et les recherches de Valéry sur la création littéraire, ne peuvent constituer un excitant tout autant qu'un aliment de la réflexion d'un professeur sur la création et les moyens de développer une véritable facilité à créer.

I. LE PHÉNOMÈNE DE LA CRÉATION

Un phénomène à comprendre

La saveur des fruits d'un arbre ne dépend pas de la figure du paysage qui l'environne, mais de la richesse invisible du terrain⁷.

Devant le phénomène de la création, Valéry adopte une attitude bien caractéristique. Refusant de se laisser mystifier par les oeuvres qu'il admire, il essaie au contraire de s'imaginer les opérations intérieures nécessaires pour engendrer telle ou telle oeuvre. En d'autres mots, la contemplation d'un chef-d'oeuvre a pour effet presque inévitable d'amener Valéry à s'interroger sur le *créateur* et sur les *attitudes* et le *mode de fonctionnement* qui ont pu le conduire à son chef-d'oeuvre.

Si, par ailleurs, on gratte un peu au-delà de la surface, on s'aperçoit qu'une telle attitude est dictée par une croyance de Valéry : « Il existe dans chacun (c'est mon hypothèse, dit Valéry), la place qui attend quelque génie⁸. » En effet, même tout jeune et bien *avant* d'avoir lui-même fait sa marque comme créateur de renom, il avait le sentiment que l'on peut « considérer les grands hommes qui nous dominent comme des êtres qui sont *seulement* bien plus familiers que nous avec ce que nous avons de plus profond⁹. »

Dès lors, on comprend mieux la hardiesse et l'acharnement de Valéry à vouloir en quelque sorte « démonter » le mécanisme de la création. C'est qu'une observation soignée et une recherche en ce domaine lui paraissent susceptibles de mettre au jour des indications précieuses sur des attitudes ou des modes de fonctionnement qu'on peut développer en soi.

Et ce qui l'intéresse à ce propos, ce ne sont guère les détails extérieurs entourant la création ou même ce que raconte tel créateur sur les circonstances

biographiques entourant la création de telle oeuvre, mais « la véritable opération de son (créateur) esprit ; et, en somme, explique Valéry, ce qu'il (le créateur) est avec soi-même quand il est profondément et utilement seul¹⁰. »

Voilà une attitude qui, d'un point de vue pédagogique, me paraît significative et utile. En effet, si moi-même, en tant qu'éducatrice, je puis vouloir, à juste titre, faire connaître et contempler les grandes réalisations de l'humanité, je dois avouer au lecteur, que, pour ma part, il m'importe encore bien davantage de comprendre quelque chose de la manière d'être et de fonctionner qui ont permis à ces chefs-d'oeuvre de voir le jour.

Au surplus, j'aimerais dire à ce propos, que la rencontre de la pensée de Valéry a été pour moi décisive. C'est à prendre connaissance pour la première fois de cette attitude de curiosité active, tenace, incisive que je me suis moi-même mise à réfléchir sur ce point. Mon intérêt profond à l'endroit de la création avait été jusque-là plutôt timide. Je crois que cette timidité tenait pour une bonne part à ma perception de la création comme d'une expérience assurément enviable, mais réservée à quelques rares êtres privilégiés, d'ailleurs presque d'une autre espèce que la nôtre. Au contact de Valéry, ma perception s'est peu à peu transformée. Il me semble justement que, pour faire une utilisation pédagogique judicieuse de la création, il est essentiel de démystifier d'abord le phénomène pour soi. Si, en effet, je considère personnellement la création comme quelque chose de presque « magique », qui est « donné » à certains êtres « exceptionnels » comment penser que je pourrai en faire une utilisation pédagogique intéressante et utile dans mes cours ? Comment parler de choses si mystérieuses et en dehors de l'ordinaire ?

Sans nier le mystère (dont il restera à mon avis toujours quelque chose), ni le caractère exceptionnel des dons de certains, il me semble plus utile de considérer la création comme une activité humaine d'un type particulier. Activité qu'on peut donc observer, décrire, analyser, chercher à comprendre, voire reprendre à son compte et susciter chez l'autre.

Un moyen de se construire

Il me paraît en outre essentiel de souligner, justement dans cette même ligne, que si Valéry

accorde une importance certaine à la création, en revanche, il n'en fera jamais non plus un absolu. Il considère la création comme une activité humaine qui a une valeur particulière. Et cette valeur tient, non pas, comme le lecteur pourrait s'y attendre, aux chefs-d'oeuvre auxquels la création donne le jour, mais à tout autre chose. En créant, et par son activité même, le créateur éprouve le sentiment de se construire, en quelque sorte, de se créer soi-même. Dans le très beau dialogue *Eupalinos*, Valéry résume bien à ce propos sa conviction profonde, par la voix de l'architecte Eupalinos :

(...) plus je médite sur mon art, plus je l'exerce ; plus je pense et agis, plus je souffre et me réjouis en architecte ; — et plus je me ressens moi-même, avec une volupté et une clarté toujours certaines.

Je m'égare dans mes longues attentes ; je me retrouve par les surprises que je me cause ; et au moyen de ces degrés successifs de mon silence, *je m'avance dans ma propre édification* ; et j'approche d'une si exacte correspondance entre mes vœux et mes puissances, qu'*il me semble d'avoir fait de l'existence qui me fut donnée, une sorte d'ouvrage humain.*

À force de construire, (fit Eupalinos en souriant), je crois bien que je me suis construit moi-même¹¹. (L'italique est de nous.)

Le travail de création ou de production d'une oeuvre revêt donc une signification toute spéciale pour Valéry du fait que par l'activité même de la création, le créateur éprouve le sentiment de se construire lui-même en tant que personne humaine. On ne peut pas parler de la création chez Valéry sans mettre en lumière la préoccupation éthique qui s'y rattache.

Indubitablement pour Valéry le travail de création modifie en cours de route le créateur lui-même. Il importe donc qu'une fois l'oeuvre terminée, le créateur se retrouve plus unifié, plus maître de soi et de ses moyens d'expression. Ainsi, il n'est pas indifférent que l'oeuvre soit élaborée dans une démarche attentive, soutenue, cohérente, sans oublier ce qui sourd, d'une manière apparemment fortuite, du plus profond de soi, puisque une telle démarche marquera inévitablement son créateur. Il en sera en effet le premier bénéficiaire :

(..) *ce n'est point l'oeuvre 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. L'art et la peine nous augmentent ; mais la Muse et la chance nous font que prendre et quitter¹².*

Pour résumer maintenant ce qui précède d'un point de vue pédagogique, on pourrait dire que


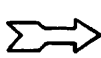


Valéry voyait la création comme un moyen d'éducation de soi, et, à la vérité, d'une authentique éducation permanente (*avant* la lettre... et la mode!).

Ainsi, me semble-t-il, quand un professeur fait appel à la création ou invite ses étudiants à créer, il y a recours, de son côté, non pas, pour faire vivre la création en elle-même, mais pour la valeur éducative qu'offre une telle expérience. Ce qui est alors premier, à ce qu'il me semble, ce n'est non pas non plus la valeur du « produit fini » en lui-même (encore que je ne sous-estime pas cet aspect des choses). Je reviendrai sur ce point un peu plus loin.

Un cycle complet

Pour Valéry, la création n'est donc pas que mystère, elle est aussi quelque chose qu'on peut observer, analyser, décrire et tenter soi-même de vivre ou de faire vivre. La création n'est pas non plus un absolu, mais une activité humaine dont la valeur vient du fait que son exercice peut développer les facultés de l'homme, l'unifier, voire l'édifier. Mais on ne sait toujours pas au fait comment est vécue concrètement la création. Qu'est-ce qui se passe quand on crée ? De quelle façon cela commence-t-il ? Pour répondre à cette question, il me semble qu'on ne peut mieux décrire le phénomène de la création dans son ensemble, qu'en ayant recours à une « formule » que Valéry utilise dans ses cahiers pour à la fois résumer et illustrer sa vision des choses ¹³ :

« MA FORMULE DE L'ART :

   (ou ~ ou  etc.) »

On peut d'emblée se rendre compte, visuellement, par cette « formule de l'art », que la création est conçue comme un phénomène comportant trois grandes phases illustrées ici de la façon suivante :

1. Une sorte de *nébuleuse*, masse confuse d'énergie qui saisit le poète (créateur) soudainement et qui constitue l'*expérience précédant la création* à proprement parler. Valéry parle à ce propos de « l'émotion poétique, de l'état émotif essentiel » qu'il appelle aussi l'« *état chantant* ».

2. Une *flèche* sortant de cette nébuleuse et conduisant à diverses formes. Cette *flèche* représente le *travail* de l'artiste, la gestation de l'oeuvre ou de la forme à naître.

3. Une série de *formes géométriques* dont le nombre et la variété peuvent être, à toutes fins utiles, illimités. Ces formes représentent le poème ou l'*oeuvre achevée*, quelle qu'elle soit.

Avant de reprendre chacune des étapes de la création pour en faire une brève description et en tirer quelques éléments significatifs de notre point de vue, j'aimerais faire remarquer ce qui suit sur cette vision d'ensemble : la création est ici perçue comme un *processus*. C'est donc dire, par le fait même, qu'elle comporte une *direction précise* (de « l'état chantant, à la gestation, à l'oeuvre achevée ») et des étapes qui se succèdent dans un *ordre donné*. Voilà qui, au premier abord, peut sembler banal et même simpliste. Mais ces indications sont en fait d'un précieux secours pour le professeur. Celui-ci n'a-t-il pas besoin de savoir par où l'on commence et où l'on finit s'il veut guider ses étudiants dans les chemins de la création ?

II. LES ÉTAPES PARCOURUES

Première étape :
l'expérience qui
précède la création :



Valéry a essayé de décrire certains aspects de cet « état chantant » qui, explique-t-il, est par ailleurs ineffable. L'homme qui, dans la vie de tous les jours, s'éprouve souvent divisé, tiraillé entre les exigences de la sensibilité et celles de l'intelligence, se sent tout à coup glisser dans un monde caractérisé par une résonance heureuse tant à l'intérieur de soi qu'entre soi et le monde environnant.

Une perception savoureuse de soi et du monde

Valéry écrit à ce sujet que tout « se passe entre ce que nous appelons le *Monde extérieur*, ce que nous appelons *Notre Corps*, et ce que nous appelons *Notre Esprit* — et demande une certaine collaboration confuse de ces trois grandes puissances¹⁴. » En effet, dans ces moments exceptionnels, le poète vit une expérience de confusion bienheureuse entre ces trois éléments. Il éprouve un sentiment d'harmonie intérieure entre le corps et l'esprit, entre la sensibilité et l'intelligence, toutes deux comblées par la plénitude de l'« état chantant ». En même temps, le poète est aussi en savoureuse communion avec le monde qui l'entoure au point de ne plus savoir, par

moment, où se situe la frontière entre ce qui est lui et ce qui ne l'est pas. Il s'établit une sorte de circulation heureuse entre le poète et le monde dans laquelle le créateur se sent devenir ce qu'il voit, ce qu'il entend, ce qu'il respire, tellement l'accueil qu'il fait aux êtres et aux choses est entier.

Comme on le voit, cette délectable expérience de soi et du monde est une expérience éminemment personnelle et subjective. Valéry parlera de l'« impression d'un état naissant (et heureusement naissant¹⁵) » rattaché à l'émotion créatrice, pour désigner l'émerveillement et le sentiment extraordinaire de fraîcheur alors ressentis.

Un état improbable

On peut se demander ce qui cause un tel état. Hélas, ce n'est jamais la même chose et Valéry explique qu'il s'agit d'une expérience purement fortuite, essentiellement instable et imprévisible. On ne la provoque pas à volonté. On peut tout au plus l'accueillir quand elle se présente au hasard d'un regard, d'un geste, d'un paysage, d'une musique... Cette émotion sort tellement de l'ordinaire que celui qui la vit en est véritablement stupéfait.

Il sent, nous dit Valéry, que le phénomène qui cause et développe en nous cet état, et nous inflige sa puissance invisible, *aurait pu ne pas être* ; et même, *aurait dû ne pas être*, et se classe dans l'improbable. Cependant que notre jouissance ou notre joie est forte comme un fait, l'existence et la formation du moyen, de l'instrument générateur de notre sensation nous semblent *accidentelles*. Cette existence nous apparaît l'effet d'un hasard très heureux, d'un don gratuit de la Fortune¹⁶.

« QUELQUE CHOSE QUI VEUT NAÎTRE »

Une dernière caractéristique que je me contenterai de signaler au sujet de cette expérience, c'est qu'elle est tournée vers l'action ; elle exige en quelque sorte un prolongement d'elle-même dans l'activité de l'artiste. Ainsi, par exemple, explique Valéry, dans l'ordre plastique :

L'homme qui voit se fait, se sent tout à coup âme qui chante ; et son état chantant lui engendre une soif de produire qui tend à soutenir et à perpétuer le don de l'instant¹⁷.

Plaisir, joie, contentement, enthousiasme, délice, ravissement sont attachés à la première phase de la création et excitent donc chez l'auteur « l'instinct de créer ». À vrai dire, il éprouve cette première phase comme le « tumultueux état de quelque chose qui veut naître ». C'est donc dire que pour Valéry l'émotion créatrice est naturellement orientée vers l'action.

COMMENTAIRES

Il est certain qu'un professeur tout comme chacun de ses étudiants peuvent se reporter à des expériences dans leur propre vie qui s'apparentent à ces moments de plénitude heureuse. Quand, pour ma part, j'ai demandé, il y a quelque temps à des étudiants du collégial ce qu'ils avaient vécu personnellement comme « état chantant », ils faisaient généralement référence à la nature (promenades en forêt, séjour au bord de la mer, coucher de soleil, feu de camp), à l'amitié et à l'amour, ou encore à l'exercice de leurs activités préférées (sport, danse, création artistique ou artisanale). Ce qui ne veut pas dire pour autant qu'il sera toujours facile de rattacher ces « états chantants » du passé à une expérience présente de création soutenue dans un cadre pédagogique. Et, à mon avis, si cela peut s'avérer possible et utile dans certains cas précis, il n'est pas non plus nécessaire de vouloir le faire à tout prix.

À vrai dire, on voit chez Valéry que ce qui le pousse à vouloir (ou à devoir) entrer dans le processus de création, parfois même bien à contre-cœur, c'est tantôt une commande, tantôt une demande d'un inconnu ou d'un ami, tantôt un besoin très personnel de tromper l'ennui ou l'angoisse ou encore tout simplement une entrée imprévue et presque imperceptible, par un heureux hasard, dans le processus comme tel de création (ce dernier cas n'étant d'ailleurs pas le plus fréquent). Ainsi, l'on peut considérer que l'invitation, voire l'obligation venant d'un professeur, constituent un motif ni plus ni moins valable que n'importe quel autre. Le professeur n'a donc pas à mon avis à s'inquiéter du fait qu'il doit respecter certaines exigences. De même, les contraintes et limites inévitables (choix du sujet, médium, échéances, etc.) ne sont pas incompatibles avec la création. Au contraire.

Accueillir l'émotion créatrice

Là où par contre il faut, me semble-t-il, être prudent et s'interroger, c'est dans l'aménagement concret de la première étape comme telle de la création. Ce qu'il faut plutôt retenir au sujet de cet état qui précède la création, c'est : 1. son caractère subjectif et très personnel ; 2. l'harmonie intérieure ressentie et l'unité de tous les aspects de la personne dans cet état (intelligence *et* sensibilité, raison *et* affectivité) ; 3. l'attitude d'ouverture, de réceptivité qui entraîne une communion avec les êtres et les

choses ; 4. la confusion, le désordre, le tumulte, le bouillonnement intérieur, l'enthousiasme qui accompagnent cet état.

C'est au professeur de créer, dans la mesure du possible, des conditions et une atmosphère qui favorisent une telle expérience. L'engagement personnel des étudiants en dépend. Le soutien et l'encouragement du professeur ne seront sans doute pas de trop pour aider l'étudiant à adopter l'attitude décrite. Cela n'est ni si courant ni si facile qu'on pourrait le croire à première vue.

Permettre des choix personnels

Plus concrètement encore, on peut signaler ce qui suit : Le professeur qui veut offrir aux étudiants une occasion de s'engager d'une façon personnellement significative dans la création doit, même à l'intérieur de certaines limites inévitables, leur offrir la possibilité de faire un choix parmi une variété possible de points de départ. Cette liberté assure en effet l'expression d'attirances et de résonances personnelles « fortes comme des faits », mais qu'on ne peut souvent expliquer. J'ajouterais au surplus qu'il me paraît important pour le professeur de prévoir un temps d'exploration pour éviter que les étudiants se précipitent tête baissée sur la première idée qui leur passe par la tête. Cette « première idée » n'est pas nécessairement la plus originale ni la plus féconde. Aussi paradoxal que cela puisse paraître, il faut souvent les aider à se mettre à l'écoute d'eux-mêmes et à se rapprocher de ce qui importe véritablement pour eux.

Exemple de cheminement personnel

J'aimerais à ce propos, donner un exemple précis qui illustre ce que je veux dire. Il y a quelques années dans un cours de poésie québécoise (collégial), j'avais proposé aux étudiants de faire un travail de création à partir d'un recueil de poésie parmi ceux étudiés en classe auparavant. Une étudiante vint me voir pour me dire que son choix se portait sur le recueil d'Anne Hébert. Toutefois elle avait se sentir bien dépourvue devant la poésie en général. Du reste elle me demandait de l'aider à délimiter un sujet précis et à amorcer son travail. Je lui conseillai alors de faire une lecture soignée et complète de son recueil en restant ouverte aux résonances que cela éveillait en elle... et de revenir m'en parler. Elle était au rendez-vous la semaine suivante. Elle m'expliquait alors que, lecture faite, elle avait toujours le sentiment d'en être au même point et qu'elle doutait même de l'utilité de cette lecture. Je

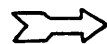
l'encourageai à prendre patience et la renvoyai à une nouvelle lecture attentive tout en répétant ce que j'avais déjà dit. Elle revint fidèlement à son rendez-vous la semaine suivante. Mais cette fois elle était carrément découragée. En parlant avec elle, voici ce que j'appris. Après avoir exprimé bien des craintes et des réticences (ses frères aînés l'avaient déjà ridiculisée à la maison pour leur avoir fait part de ses impressions), elle finit par m'avouer ceci : Elle avait été frappée et intriguée par la présence du sel dans la poésie d'Anne Hébert. Elle se demandait ce que pouvait bien faire le sel dans un recueil de poésie. Le sel ne correspondait pas du tout à sa vision de ce qui était ou devait être poétique (ni bien sûr à celle de ses frères). Je la renvoyai donc de nouveau au texte en lui demandant cette fois de porter une attention spéciale à la présence du sel et à ce qui, à son avis, pouvait s'y rattacher. À sa grande surprise (et à la mienne aussi, dois-je avouer), cela constitua le point de départ d'un travail personnel, original et fort intéressant, véritable création qui portait sur la poésie d'Anne Hébert.

Pour mettre un terme au moins provisoire à ces commentaires sur la première étape du processus de création, je dirais qu'à mon avis, dans une situation pédagogique, c'est au professeur de créer la possibilité d'une interaction véritable la plus libre possible entre chaque étudiant et le sujet à partir duquel il créera. Il faut être conscient que, pour des raisons qu'il serait ici trop long d'analyser, la première réaction de l'étudiant en sera souvent une qui répétera ce qu'il a déjà entendu ou lu sur un sujet. Il faut certes lui permettre d'exprimer dans un premier temps, ces réactions, même stéréotypées. En revanche, il faut aussi l'aider à les dépasser si on veut le voir s'engager dans un travail personnel et significatif de création. Le professeur doit donc être lui-même ouvert, mettre un stop aux choix trop rapides, faire envisager systématiquement diverses possibilités, afin de permettre l'expression des caractéristiques personnelles de chacun dans cette première étape. Par la suite, il devra guider ses étudiants, les orienter vers l'action, vers le travail de création comme tel.

Voyons maintenant comment Valéry décrit ce travail de gestation à proprement parler de l'oeuvre.

Deuxième étape :

la gestation de l'oeuvre :



Le travail du créateur va consister à ce stade à endiguer les énergies de l'émotion créatrice, à les rassembler afin d'en faire naître peu à peu une

oeuvre. Valéry accorde beaucoup d'importance au travail conscient du créateur au cours de cette étape.

Il me semble intéressant de signaler ici au moins deux aspects étroitement interreliés de ce travail de production de l'oeuvre : le *plaisir* qu'y trouve le créateur et la possibilité d'une *collaboration consciente de l'intelligence et de la sensibilité* dans ce travail.

Besoin et plaisir de créer

En effet, pour Valéry, l'homme est fait pour agir et se lasse vite d'un bonheur passif. Valéry constate qu'il y a dans l'homme un besoin impérieux d'exercer ses facultés et de se sentir en activité.

C'est qu'il y a en nous, messieurs, (expliquait-il à un groupe de peintres graveurs) autre chose encore qu'un attrait pour la volupté pure et simple, et même pour l'impure et la compliquée... Il y a une soif toute singulière que la jouissance des perfections, ni la possession très heureuse n'abolissent ni ne tarissent. Le délice de nous reposer dans la certitude d'un bien ne nous suffit pas. Le bonheur passif nous fatigue et nous écoeure ; il nous faut aussi le *plaisir de faire*. Plaisir étrange, plaisir complexe, plaisir traversé de tourments, mêlé de peines et plaisir dans la poursuite duquel ne manquent ni les obstacles, ni les amertumes, ni les doutes, ni même le désespoir¹⁸.

L'on voit donc que pour Valéry, le plaisir de créer n'est pas un plaisir facile qu'il suffirait de cueillir sans payer de sa personne. Il s'agit pour Valéry d'une véritable gestation, expérience à la fois exaltante et terriblement exigeante.

Le lecteur me permettra-t-il, à ce propos, de faire au passage un bref rapprochement entre ce que dit Valéry au sujet de l'enfantement de l'oeuvre et ce que j'ai moi-même vécu récemment en donnant naissance à un être humain.

Avec l'aide de mon mari, j'ai en effet mis au monde d'une façon consciente, l'enfant que nous attendions et que nous voulions vraiment accueillir ensemble à son arrivée en ce monde. Une expérience extraordinaire, mais quel dur travail que de mener cette « oeuvre » à terme d'une façon active et consciente. Nous avons connu notre part d'« obstacles », d'« amertumes », de « doutes », de « tourments », mais aussi, à la fin, la grande joie d'accueillir un être vivant nouveau, notre « oeuvre » en quelque sorte, qui, sous la poussée inouïe de forces irréversibles, exigeait de se détacher de son lieu de gestation pour maintenant vivre de sa propre vie indépendante.

Pour revenir à l'enfantement de l'oeuvre (sans toutefois exclure que celui-ci conserve par ailleurs d'autres similitudes avec l'enfantement tout court), il me semble qu'on peut dire que pour Valéry le « plaisir de faire » tient en bonne partie à la satisfaction, à la fierté et au sentiment d'accomplissement que donnent l'exercice de ses facultés et les efforts conscients consentis pour participer à la gestation d'une oeuvre personnelle que l'on conduit à terme. Que l'on porte jusqu'au moment où, devenue en quelque sorte capable de vivre d'une vie autonome et séparée, elle se détache d'elle-même de son créateur.

Collaboration consciente de tout l'homme

On se souvient qu'au premier stade de la création, Valéry constatait que le créateur n'avait en fait que peu ou pas de contrôle sur l'émotion créatrice. Il n'en va pas de même du travail de gestation ou de composition de l'oeuvre où toutes les ressources de l'intelligence et de la sensibilité sont appelées à collaborer consciemment entre elles. L'oeuvre réussie, l'oeuvre belle sera tout autant fille de la rigueur, de la maîtrise technique que de la grâce et de l'harmonie. Voilà pour Valéry ce qui est capital. Que l'oeuvre ne sorte pas du créateur comme une chose qui vient de lui, mais sur laquelle il n'a exercé aucune maîtrise. Au contraire, pour Valéry, la tâche du créateur consiste à « enchaîner (...) une analyse à une extase¹⁹ ». Le créateur n'est pas maître de ses « extases ». En revanche, il doit assumer la responsabilité de la qualité de « l'analyse » nécessaire à la construction d'une oeuvre belle, solide et durable.

En tant que créateur, Valéry veut se sentir responsable de l'oeuvre finale et non pas simple récipiendaire d'une inspiration venue d'on ne sait où. Inspiration qui conduit à l'oeuvre et qui serait pour l'auteur, une sorte d'éruption créatrice involontaire, à laquelle il n'aurait guère de part consciente et active.

C'est aussi dans cette ligne qu'il faut comprendre l'acceptation chez Valéry de contraintes techniques de toutes sortes dans l'exercice de son art. Peu importe la part d'arbitraire que ces contraintes comportent. Elles sont considérées par Valéry comme un défi à relever ou encore comme de simples règles d'un jeu dont la difficulté ne fait qu'augmenter la valeur de celui qui s'en rend maître. Surmontant les obstacles, celui-ci sort de l'épreuve encore plus délié, encore plus maître de soi :

Méthodes, poétiques bien définies, canons et proportions, règles de l'harmonie, préceptes de composition, formes fixes, ne sont pas (comme on le croit communément) des formules de création restreintes. Leur objet profond est d'appeler l'homme complet et organisé, *l'être fait pour agir, et que parfait, en retour, son action même*, à s'imposer dans la production des ouvrages de l'esprit²⁰.

Il faut même reconnaître que certaines contraintes bien acceptées, loin d'être des boulets qu'on traîne péniblement aux pieds, peuvent devenir des sources de plaisir. N'en est-il pas ainsi dans tous les jeux ? Et pourquoi en serait-il autrement dans le domaine de l'esprit :

Quant aux *règles* — mais c'est déjà ne rien entendre à leur essence que les appeler des règles — il n'y a point de règles pour les plaisirs ; mais on peut apprendre à jouir de quelques *conventions* bien observées ; c'est du ressort de tous les jeux²¹.

En résumé donc, Valéry voit le travail de création comme répondant à un besoin profond d'activité chez l'homme et au plaisir que l'exercice de ses facultés procure à l'homme. Ce plaisir vient sans doute en partie de la possibilité pour tout l'homme de s'exercer en créant et de contribuer, par le fait même, dans la production de l'oeuvre, à l'unification de l'homme, à l'édification d'une plus grande maîtrise de soi.

COMMENTAIRES

Le « *plaisir de faire* » est assurément un plaisir que peuvent connaître les étudiants engagés dans la création. Mais, probablement que la plupart d'entre eux auront besoin, pour y arriver, de pouvoir compter sur le soutien, l'encouragement et la stimulation apportés par le professeur. Malgré les choix personnels qui représentent habituellement un bon tonique pour la suite du travail, il ne faut pas croire qu'il sera nécessairement facile pour l'étudiant de s'engager sérieusement dans une telle démarche et d'y progresser régulièrement, surtout dans une première expérience de cet ordre. Il ne faut pas non plus sous-estimer l'ambivalence qui peut gêner l'engagement des étudiants et à la limite, dans certains cas, paralyser leur travail. À la fierté de faire quelque chose soi-même, au désir légitime d'être indépendant et autonome se mêlent souvent un manque de confiance en soi, l'habitude de se faire dire quoi faire, la difficulté et la crainte de s'affirmer, etc. La route qui conduit à la maturité n'a jamais été une voie facile à suivre. Je crois personnellement que le professeur doit être conscient de ces choses et, au besoin, tourner son attention vers elles. Essentiellement toutefois son rôle consiste à manifester une confiance tranquille, à accorder

son appui aux efforts consentis et à les guider dans la direction à suivre vers l'achèvement d'une forme arrêtée.

C'est aussi à ce stade que l'étudiant doit avoir recours aux connaissances, aux techniques, aux modes de travail déjà partiellement appris. Il doit les utiliser d'une façon personnelle et dans un ordre nouveau dictés par les exigences propres au travail dans lequel il s'est engagé. Tous ces éléments deviennent autant de matériaux ou d'instruments à l'aide desquels il peut construire quelque chose. Je n'insisterai pas ici sur la consolidation qu'apporte une telle démarche ni sur les objectifs assez complexes qui peuvent ainsi être atteints tant sur le plan cognitif qu'affectif (les deux étant à ce stade étroitement interreliés et, à vrai dire indissociables). Cela me paraît trop évident.

Quant aux contraintes de temps, de dimensions, de limites imposés par la discipline et les connaissances déjà acquises, elles doivent être considérées comme des aspects de la réalité avec laquelle l'étudiant doit travailler. Ne font-elles pas en effet partie, sous une forme ou sous une autre, de la réalité de tout créateur ? Sans insister sur ce point dont j'ai déjà, par ailleurs, dit quelques mots, je mentionnerais que le professeur doit, à mon avis, aider l'étudiant à considérer ces limitations non comme des entraves, mais comme autant de défis à son imagination et à son ingéniosité.

TROISIÈME ÉTAPE : L'OEUVRE ACHEVÉE

Valeur relative de l'oeuvre achevée

Je crois que le lecteur ne sera pas surpris d'apprendre que, pas plus que la création elle-même, l'oeuvre ne prendra pour Valéry une valeur absolue. À ce propos, il explique même qu'il a parfois eu tendance à rejeter l'oeuvre comme quelque chose de tout à fait secondaire, voire de parfaitement inutile :

(...) C'est que les oeuvres d'art me touchent un peu moins, — ou moins profondément, — par le plaisir direct qu'elles prétendent me donner que par *l'idée qu'elles m'inspirent de l'action de celui qui les a faites*. Il y a chez moi une tendance originelle, invincible, — peut-être détestable, — à considérer l'oeuvre terminée, l'objet fini, comme déchet, rebut, chose morte ; parfois sans doute, aussi belle et pure que la conque dont la vie d'un être a formé la nacre et la spire, mais que la vie a quittée, l'abandonnant inerte à la foule des flots²². (L'italique est de nous.)

Contrairement à une tendance assez répandue qui accorde un grand prix à l'oeuvre achevée en elle-même, peu importe sa source et la façon dont elle a été engendrée, Valéry, pour sa part, refuse de séparer l'oeuvre finie du créateur pour la considérer en elle-même. Cela s'explique assez facilement quand on se rappelle que de son point de vue, Valéry perçoit *les oeuvres comme « un moyen de modifier par réaction l'être de leur auteur, tandis qu'elles sont une fin, dans l'opinion générale²³ (...) ».* (L'italique est de nous.)

Si l'on suit cette logique, on aboutit aisément, en outre, au résultat suivant : pour le créateur, l'oeuvre n'est jamais nécessairement finie. Voici pourquoi. Le processus entier de la création telle que le conçoit Valéry, ayant été vécu jusqu'en son terme, aura modifié le créateur. Devenu maintenant plus fort, plus agile et plus maître de ses moyens, l'auteur est donc prêt, aussitôt l'oeuvre finie, à la recommencer en l'améliorant... et ainsi de suite. Le terme n'est jamais qu'accidentel explique Valéry :

comme la fatigue, le consentement, l'obligation de livrer ou la mort ; car une oeuvre du côté de celui ou de ce qui la fait, n'est qu'un état d'une suite de transformations intérieures. Que de fois voudrait-on commencer ce que l'on vient de regarder comme fini²⁴ !...

Le créateur créé par son oeuvre

Ce qu'il importe surtout de retenir et de mettre en lumière ici, il me semble, c'est l'égalité voire la primauté de l'être du créateur sur ce qu'il a créé ou produit. Le créateur doit être grandi par sa création, il doit sortir de la création en étant un homme plus complet, plus en possession de ses moyens, comme l'athlète pour qui la course est un exercice de conditionnement. En fin de compte on est amené à redire une fois encore que pour Valéry la création semble avant tout un moyen grâce auquel l'artiste se construit :

(...) l'oeuvre capitale d'un artiste, c'est l'artiste lui-même, — dont les ouvrages successifs qui sortent de ses mains, les oeuvres réalisées et sensibles à tous, ne sont que les moyens et les effets extérieurs, — parfois accidentels²⁵.

COMMENTAIRES

Au sujet de cette dernière étape, je dirai deux choses. Il me paraît important que, d'une part, le professeur exige de l'étudiant que celui-ci mène à terme son travail de création ; il me paraît tout aussi important, d'autre part, de ne pas survaloriser le travail fini.

Importance de mener à terme

Je m'explique. Je crois que c'est rendre service à l'étudiant que de le tenir responsable de mener à bonne fin ce qu'il a commencé. La dispersion, l'émiettement sont des maux dont on ne cesse de se plaindre quand on ne cède pas à la facilité d'en camoufler l'existence sous le couvert d'une soi-disant « culture en mosaïque ». Pour faire bref, je dirai mon point de vue à ce sujet d'une façon peut-être un peu brutale mais qui correspond en fait assez bien à ce que je pense. À force de faire avorter tous les projets qu'on entreprend, on finit par développer soi-même une sorte de personnalité avortée qui ne sait pas très bien qui elle est, ni ce qu'elle veut ni encore moins, bien sûr, où elle va.

La douleur de la séparation

Au contraire, chaque entreprise, peu importe le domaine et si modeste soit-elle, qui est menée à terme et dont on accepte de se détacher pour aller vers autre chose, constitue un pas de plus sur la route de la maturité et de l'autonomie personnelle. Le professeur ne doit pas être dupe de tous les prétextes, même les plus « défendables » auxquels l'étudiant peut faire appel pour éviter de donner une forme arrêtée et achevée à son travail. Les subterfuges utilisés pour éviter de mener à terme l'oeuvre entreprise peuvent constituer des essais de se soustraire aux sentiments désagréables et douloureux provoqués par toute séparation d'avec une personne ou un objet aimé. Ce ne serait pas rendre service à l'étudiant que de lui éviter d'avoir à mener à terme ce qu'il a commencé et à assumer les sentiments négatifs voire l'angoisse qui peuvent surgir au moment de sa séparation d'avec son « oeuvre ».

Valeur relative du résultat final

Enfin, tout en trouvant indispensable d'aider l'étudiant à parcourir au complet le processus de création, ce serait, je crois, une erreur grave de survaloriser le résultat final au moment de l'évaluation. Survalorisation qui se ferait d'ailleurs au détriment d'autres éléments qui jouent un rôle essentiel quand on se place du point de vue de l'apprentissage : le sérieux et la cohérence de la démarche, le caractère personnel du travail, les efforts accomplis, une utilisation judicieuse des connaissances déjà acquises, l'intégration harmo-

nieuse d'éléments jusque-là disparates, etc. En un mot, l'étudiant sort-il davantage maître de ses connaissances, de ses moyens d'analyse, de synthèse et d'expression? A-t-il fait la preuve d'une vision personnelle des choses qui se développe dans une personnalité qui s'affirme? Voilà ce qu'il ne faut pas négliger dans l'appréciation de la valeur d'une expérience de création.

Il va de soi que la nouveauté réelle du résultat final, son originalité véritable dans la réalité objective n'ont qu'un intérêt tout à fait secondaire dans le contexte qui est le nôtre. Cela nous importe peu. L'oeuvre achevée de l'étudiant peut très bien être quelconque et même médiocre par rapport à des normes objectives. Je le répète : à la limite, cela ne nous importe guère en soi. Ce qu'il s'agit de découvrir et d'apprécier, c'est la valeur éducative et la signification personnelle qu'a pu avoir pour l'étudiant une telle expérience.

CONCLUSION

Il m'est difficile de quitter mon lecteur au moment même où j'éprouve le sentiment d'avoir à peine effleuré un sujet à la fois aussi décisif et aussi vaste. Je pense finalement qu'il vaudra mieux y revenir. J'espère que de ce qui précède, le lecteur conservera au moins une vue d'ensemble relativement claire du processus de création et de ses trois étapes mises en lumière par Valéry : *L'émotion créatrice* (1^{re} étape) sous l'impulsion de laquelle l'auteur se met au *travail* (2^e étape) dans le but de donner une forme arrêtée à *l'oeuvre* (3^e étape) qui naîtra de cette gestation. Une oeuvre engendrée grâce à la collaboration, à la composition de toutes les forces qui habitent l'homme : tant intelligibles que sensibles, tant rationnelles qu'irrationnelles, tant conscientes qu'inconscientes. Une oeuvre dont la valeur tient davantage au fait que sa gestation a contribué à rendre son créateur plus unifié, plus sûr et plus maître de soi qu'à ses qualités intrinsèques.

J'ai essayé de montrer qu'une telle vue des choses pouvait enrichir une réflexion pédagogique sur la création. Je suis bien consciente que tous les cours ne se prêtent pas de la même façon à des expériences de création. Certains cours ouvrent la porte à des expériences assez libres de création personnelle (cours de création littéraire, d'arts plastiques, etc.). D'autres cours visant l'acquisition de connaissances, d'habiletés ou de techniques déjà établies offrent des possibilités plus ou moins limitées dans ce domaine, au moins pour un temps. À chacun de juger. J'espère néanmoins que le lecteur aura retenu que la liberté absolue n'est pas

en elle-même gage d'une plus grande créativité. S'il n'y a pas de contraintes extérieures, le créateur lui-même devra s'en imposer plus ou moins arbitrairement, ne serait-ce que pour empêcher une dissipation totale de ses énergies créatrices.

En tout état de cause, c'est sûr qu'il n'est pas toujours évident au premier coup d'oeil comment on peut faire une place à la création dans ses cours. Une fois qu'on s'engage sur cette voie, il faut savoir que cela n'est pas non plus une chose que l'on peut improviser si elle doit avoir une valeur éducative réelle. J'estime, quant à moi, et c'est là-dessus que je me séparerai de mon lecteur que, pour être valable, toute expérience de création dans un contexte pédagogique doit accomplir à tout le moins deux choses. Elle doit favoriser d'une part l'utilisation et l'approfondissement de connaissances et de techniques déjà acquises sinon consolidées et d'autre part, assurer une meilleure intégration de celles-ci aux valeurs de l'étudiant et à sa vision personnelle du monde. Voilà à mon avis le défi que doit relever le professeur qui souhaite faire une place à la création dans son enseignement.

1. *Cahiers*, édition en fac-similé, Paris, Centre national de recherche scientifique, 1957-1961, t. I, p. 161.
2. *Oeuvres*, Gallimard, 1957, t. I et 1960, t. II, Bibliothèque de la Pléiade, t. I, p. 1483.
3. *Cahiers*, t. XVIII, p. 648.
4. *Oeuvres*, t. I, p. 1471.
5. *Cahiers*, t. VI, p. 376.
6. *Oeuvres*, t. I, pp. 1374-1375.
7. *Ibid.*, t. I, p. 533.
8. *Ibid.*, t. I, p. 534.
9. *Ibid.*, t. I, p. 534.
10. *Ibid.*, t. I, p. 533.
11. *Ibid.*, t. II, pp. 91-92.
12. *Ibid.*, t. I, pp. 640-641.
13. *Cahiers*, t. IX, p. 455.
14. *Oeuvres*, t. I, p. 1323.
15. *Ibid.*; t. I, p. 1315.
16. *Ibid.*, t. I, p. 1309.
17. *Ibid.*, t. II, p. 1320.
18. *Ibid.*, t. II, pp. 1299-1300.
19. *Ibid.*, t. II, p. 96.
20. *Ibid.*, t. I, p. 1470. Voir aussi p. 476 et p. 1350.
21. *Ibid.*, t. II, p. 1600. Pour plus de détails sur la conception de la création en tant que jeu, voir Jeanne-Marie Gingras, « Valéry et le jeu », *Critère*, no 3, janvier 1971, pp. 74-87.
22. *Ibid.*, t. II, p. 1359.
23. *Ibid.*, t. I, p. 760.
24. *Ibid.*, t. I, p. 305.
25. *Ibid.*, t. I, p. 760.

Jeanne-Marie Gingras-Audet est professeur agrégé à la Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal.