

réflexions pédagogiques sur l'art d'établir un rapport intime avec la matière de la création

par **ASTRID LAGOUNARIS**

professeur adjoint
Faculté des Sciences de l'éducation
Université de Montréal

Et Dieu créa le ciel et la terre... Le terme « création » peut référer à l'acte de donner l'existence, de tirer du néant, de mettre de l'ordre dans le chaos et de réaliser une œuvre inédite. Rarement conçue à ce titre comme accessible au commun des mortels, la faculté de créer a souvent été projetée sur des êtres d'exception : divinités, sorciers, savants et artistes. Cette vision, plus ou moins élitiste, de la création, laissa peu d'emprise à l'action éducative. On tend d'ailleurs de plus en plus à la remplacer par une vision nouvelle de la création. Celle-ci serait fondée sur la croyance que chaque individu est virtuellement créateur. L'action éducative s'oriente alors vers l'actualisation du potentiel de chacun.

Cela dit, les problèmes auxquels se heurtent les éducateurs n'en sont pas résolus pour autant. En matière d'éducation artistique tout particulièrement, il ne suffit pas de reconnaître à chacun des possibilités créatrices pour être, par le fait même, en mesure de favoriser concrètement leur actualisation. Encore faut-il connaître la nature et l'économie des processus mis en cause pour y insérer, au moment opportun, des modes d'intervention appropriés. Et pour cela, il me semble qu'il faut d'abord trouver, dans le vécu de chacun, un point d'appui susceptible de permettre à ces processus de s'amorcer.

Savoir où et comment intervenir devient particulièrement important quand on songe à la formation des futurs éducateurs et éducatrices. Un des problèmes fréquemment rencontrés est relié au fait que les personnes impliquées en éducation n'ont souvent pas elles-mêmes eu conscience d'avoir vécu quelque chose de l'ordre de la création. On a de la difficulté à les aider à identifier ce qui aurait pu éveiller leur propre désir de créer. Quand elles sont conscientes d'avoir éprouvé un tel désir, elles n'ont pas, la plupart du temps, réussi à s'engager elles-mêmes dans un cheminement concret qui leur aurait permis de mener à terme une production créatrice.

De plus, certaines de ces personnes ont adopté, à leur insu, les attitudes reliées au « formalisme », un mouvement artistique privilégiant exclusivement la beauté formelle d'une œuvre aux dépens de ses qualités émotionnelles (Feldman, 1970). D'autres peuvent aller jusqu'à se considérer irresponsables des qualités de leur travail attribuant à l'outil, au procédé, à l'absence de technique et à la limite de temps, les propriétés de leur production. Certaines craignent aussi de perdre le « contrôle » si elles laissent libre cours à des émotions qui risqueraient de sub-

merger l'ordre et la logique valorisés dans une institution ; les larmes, signe d'émotion, de participation (explicitées par Koestler, 1965), sont surtout redoutées. Pour d'autres, c'est l'aspect farfelu, illogique et insignifiant de s'adonner à un jeu d'analogie avec une chose qui leur paraît absurde. Il peut alors en résulter une froideur, une réserve, un quant-à-soi et une limite qui ne servent ni l'œuvre, ni la personne.

Dans ce contexte, il apparaît nécessaire de connaître mieux les éléments qui entraînent le geste de créer et qui conduisent au choix des matériaux d'expression.

Ce qui pousse à créer

Pour mieux comprendre la nature du processus utilisé, le fait d'interroger quelqu'un sur ce qui peut le motiver à choisir un matériau plutôt qu'un autre ne paraît pas toujours approprié. En effet, une telle démarche suscite souvent des réponses rationnelles plus ou moins stéréotypées. Quand le « producteur » n'avoue pas tout bonnement n'en rien savoir, il lui arrive de relier son choix à des considérations utilitaires, à un agent extérieur d'ordre économique ou institutionnel, ce qui fait ressortir, dans un premier temps, l'importance d'une commandite.

En reliant l'expérience de la création à l'éducation, Jeanne-Marie Gingras-Audet (1979) a amorcé, à partir de l'œuvre de Paul Valéry, une réflexion sur le rôle des contraintes dans le travail créateur. Sans nier l'importance de ces facteurs extérieurs, il importe, pour cerner véritablement la nature du processus, de se pencher aussi sur les liens personnels que le producteur peut entretenir avec ses matériaux bruts ou transformés, ce rapport émotionnel avec

les matériaux faisant partie intégrante du processus de création. Ces liens personnels et ces rapports émotionnels que le producteur établit avec ses matériaux ou la matière de sa création sont de nature essentiellement subjective et, donc, forcément difficiles à traduire intellectuellement sans que les concepts minimisent ou trahissent le contenu émotionnel des actes posés.

Pour éviter cet écueil, il pourrait être opportun d'avoir recours à un postulat de la méthode de recherche heuristique qui veut que le chercheur soit personnellement concerné par la question dont il traite et que la recherche serve d'abord au chercheur lui-même (Craig 1978). C'est pourquoi, avant d'introduire des concepts qui contribuent à éclairer la problématique de la relation du producteur avec l'objet de sa production, j'essaierai d'ancrer le problème dans sa dimension subjective, en relatant deux faits tirés de mon expérience artistique qui illustrent les rapports que j'ai eu conscience de vivre avec des matériaux.

Deux expériences personnelles

Ces deux incidents sont survenus à plus de quinze années d'intervalle. Le premier est relié à l'exécution d'une peinture où j'utilisais, outre l'acrylique, des papiers de soie que je disposais sur la surface après les avoir enduits de colle. Je fus submergée par une émotion que je n'aurais su qualifier de négative ou de positive. Je réalisais, soudainement, que je me sentais physiquement comme les matériaux que j'utilisais. Cette expérience de confluence au sens gestaltiste (Perls, 1972, Latner, 1973) m'amenait à percevoir ce qui était semblable plutôt que ce qui était différent. Cette émotion me laissa sans voix et sans geste ; je me suis arrêtée, incapable de poursuivre mon action (consciemment) ou de communiquer, à ce moment, à quelqu'un d'autre, l'intensité de ce vécu, car j'étais, en cet instant, dans un très grand état de vulnérabilité.

Je sais aujourd'hui que les expériences pouvant susciter chez quelqu'un des émotions d'émerveillement ou de répulsion n'ont pas nécessairement la même signification pour la personne qui vit cette expérience et pour celles qui l'observeraient de l'extérieur. Ce qui a pour quelqu'un une résonance personnelle importante peut passer inaperçu ou être perçu de l'extérieur comme banal, voire trivial. Par exemple, si quelqu'un avait été spectateur pendant que je travaillais, il n'aurait pu savoir quelle était la source de l'intensité de l'émotion qui, tout à coup, était si forte, qu'elle arrivait à arrêter, à suspendre mes gestes. À vrai dire, je ne savais pas moi-même que cet étrange phénomène d'identification allait, par la suite, devenir pour moi la source de tant d'apprentissages. Je ne me doutais pas non plus qu'elle allait même devenir un objet de recherche artistique. Avec le recul, je me rends compte qu'à partir de ce moment la matière elle-même est devenue peu à peu l'élément central et, en quelque sorte, le moteur même de ma production.

Le deuxième incident est relié à un assemblage en vinyle réalisé pour la revue *Numéro 4* (1984). L'utilisation de tissu vinyle n'était pas un élément nouveau dans ma production artistique. Ce fut l'exploitation de l'étanchéité potentielle de ce matériau qui fut l'occasion d'une nouvelle expérience significative. Je me servais alors du vinyle comme support à de l'eau et du sable, quand je fus saisie

par un sentiment d'identification. Ce fut par la suite le sentiment instigateur de nouvelles recherches. Cette expérience remit de nouveau en lumière le rôle d'un rapport émotif particulier ou privilégié au matériau dans mon cheminement créateur. Ceci m'a amenée à modifier mon rapport à ce matériau dans une œuvre subséquente *Numéro 5* (1984) et à continuer à m'interroger sur les rapports d'ordre émotionnel avec le matériau de production.

La relation aux matériaux

Si un tel sentiment d'intimité peut être relié à une expérience mystique ou religieuse dont la philosophie zen et la psychanalyse font état, en parlant, entre autres, d'un « sentiment océanique » (Ehrenzweig, 1974) ou d'un « instant de l'éveil » (Thich Nhat Hanh, 1973), il n'en demeure pas moins que c'est dans une pratique pédagogique et artistique quotidienne que je m'interroge sur l'importance de la relation aux matériaux. Lorsqu'un étudiant me questionne sur l'importance de choisir tel ou tel matériau, sur l'opportunité de changer de médium en cours de production ou simplement sur la manière de traiter avec plus ou moins de respect et de responsabilité la matière qu'il utilise, je réalise que cette question est la pointe d'un iceberg dont les significations profondes dépassent bien des fois ce qui apparaît à première vue.

Explorant (dans la littérature) des concepts pouvant contribuer à clarifier l'intégration entre conscience et expression et les liens émotionnels qui existent entre le producteur et son œuvre, j'ai eu recours dans une recherche (Langounaris, 1980) à des concepts psychologiques : « l'expérience synaptique », « la surprise efficiente métaphorique » et la « transparence ».

« L'expérience synaptique » nommait la simultanéité entre l'expression et la conscience dans une perspective gestaltiste (Polster 1973). La « surprise efficiente métaphorique » (Bruner, 1973) faisait état du processus de l'étonnement quand le déclencheur est artistique. La « transparence » (Jourard, 1971) traduisait l'authenticité d'une expérience quand celle-ci est reliée au dévoilement du vécu de la personne.

Le processus de création selon Anzieu

Plus récemment Didier Anzieu, empruntant à De M'Uzan (1977) le terme de « saisissement créateur », décrit la première phase d'un processus de création en réaffirmant, entre autres, l'importance de l'attention aux souvenirs, de l'éveil à des émotions dans une démarche de création.

Le concept du « saisissement créateur » n'ayant pas été suffisamment exploré en éducation, il m'est apparu particulièrement fécond pour prolonger les pistes de réflexion et d'intervention amorcées précédemment. D'un point de vue psychanalytique, dans son ouvrage *Le corps de l'œuvre*, Didier Anzieu a tenté une analyse du processus de création en cherchant à appréhender le phénomène dans sa totalité, donc en tenant compte à la fois du créateur, de son processus et de son œuvre. Dans cette analyse, il définit cinq phases successives, toutes nécessaires à une œuvre de création. Même si ces phases présentent une grande variabilité quant à leur durée et à l'investissement psychique qu'elles exigent, suivant les individus et la nature de l'œuvre entreprise, ces phases se déroulent, d'après lui, dans un ordre constant et sont toutes indispensables. Avant de décrire ces phases, il importe de les situer dans la perspective plus large selon laquelle Anzieu aborde le phénomène de la création.

Pour lui, la création est une réponse, parmi d'autres possibles, aux crises existentielles qui surgissent inévitablement dans la vie de tout être humain. En ce sens, la création n'est pas un luxe, elle est une nécessité vitale pour l'être qui, confronté à un problème de source endogène, exogène ou les deux à la fois, veut continuer à croître et à se développer. La création, chez Anzieu, est l'issue virtuelle d'une crise existentielle, de la même façon que l'équilibration majorante, processus responsable du développement intellectuel, chez Piaget (1975), suppose préalablement un état de déséquilibre et qu'à un autre niveau, tout changement de paradigme scientifique est précédé, selon Khun (1970), d'une impasse.

Ceci n'implique pas nécessairement que la création ne puisse être stimulée ou déclenchée par des sollicitations de l'extérieur mais cela signifie néanmoins qu'une telle incitation n'est fécondée que si elle correspond à un besoin profond de l'individu à qui elle s'adresse.

Pour que l'état de crise puisse donner lieu à une création, Anzieu pose une condition essentielle, celle pour la personne, d'avoir été en relation « filiale » avec un individu qui se perçoit lui-même et qui est perçu par d'autres comme un être créateur. Cet être, figure de création, est plus un héros qu'un modèle. Cette personne constitue une

preuve vivante qu'il est possible de créer. Elle devient un référent à reconnaître et à dépasser ou même à renier. Dououreux paradoxe où l'admiration, la gratitude, le désir de ressemblance et d'imitation vont de pair avec le reniement nécessaire à la construction d'une identité créatrice.

Ces préalables une fois posés, Anzieu dégage ensuite les phases qui, indépendamment des idiosyncrasies des êtres et de la nature, de la portée ou de l'ampleur de l'œuvre produite, caractérisent une entreprise de création menée à terme.

Le saisissement créateur

Pour Anzieu, le processus de création s'amorce dans le « saisissement créateur », une expérience soudaine qui provoque chez l'être une transformation au niveau de sa conscience et de sa perception de la réalité et d'où peut germer le désir de créer. Soudaine, parce qu'il ne s'agit pas d'une expérience délibérément recherchée. Elle émerge « accidentellement » lorsqu'un phénomène ou un événement extérieur impose tout à coup une vision nouvelle et essentielle des rapports avec le monde. Que cette expérience soit déclenchée par un élément extérieur ne lui enlève rien de son caractère éminemment subjectif. C'est un état de confluence où les frontières entre le moi et l'environnement sont précaires.

Ces expériences existentielles de « saisissement », aussi récalcitrantes qu'elles soient à une tentative formelle de définition, ne sont pas aussi exceptionnelles qu'on pourrait le croire. La plupart des gens n'ont-ils pas connu des « états chantants » (Valéry), des moments uniques de communion intense face à la mer, en montagne, dans la neige ou face à un rayon de soleil, à un insecte ou à un coquillage ? La nature n'est toutefois pas l'objet exclusif de ces expériences qui ne sont pas non plus toutes nécessairement harmonieuses. Une texture, une couleur, une nuance, un contraste contenus dans une image ou un objet peuvent aussi être le déclencheur d'un « saisissement ». Par exemple, la couleur bleue d'une chemise dans un autobus bondé peut tout à coup envahir tout le champ de la conscience et susciter une émotion intense. La solidité, la consistance, la beauté d'un objet peut apparaître insolite dans un moment de rupture ou de deuil.

La première phase, le « saisissement créateur » concernant le déclenchement d'un processus, doit être suivie de la « prise de conscience de représentants psychiques inconscients » et de « l'instauration d'un code organisateur de l'œuvre », qui constituent respectivement les seconde et troisième phases. Ces trois phases sont indispensables à la viabilité de l'œuvre. Les deux dernières phases sont le « travail de composition proprement dit » et « la production de l'œuvre au dehors ».

De ces cinq phases qui me sont toutes apparues riches de potentialités pédagogiques, je ne retiens ici que la première qui est celle du « saisissement créateur ». Tout en étant primordiale et essentielle, elle est trop souvent laissée pour compte en éducation, échappant au contrôle institutionnel qui valorise davantage l'apprentissage des codes que les motivations à la création.

Ces épisodes, tirés de la vie courante, restent pour la plupart enfouis dans l'expérience intime de chacun mais ils ne constituent pas les seules références au « saisissement » dont parle Anzieu. On retrouve souvent dans les œuvres littéraires des passages qui réfèrent à cet instant : par exemple, la contemplation de l'arbre dans *La Nausée* de Sartre, et la perception des navets enlignés dans *La vie avant l'homme* de Margaret Atwood.

Anzieu, au moyen du langage psychanalytique, tente de cerner conceptuellement la nature, la dynamique et le fonctionnement spécifique à l'étape du saisissement créateur. Pour lui, la nature du saisissement ne relève ni de l'action qui est suspendue, ni de la pensée rationnelle et formelle, c'est le « senti » et l'image, l'impression, l'imagination et une certaine dualité au niveau des émotions qui en constituent la trame.

En termes dynamiques, le saisissement créateur suppose une dissociation ou une régression partielle et temporaire du moi. Autrement dit, tout en prenant le risque de laisser une partie de lui-même être envahi par l'expérience, l'individu en demeure d'autre part un témoin attentif. Au niveau du fonctionnement, cette première phase est une expérience essentiellement intime et solitaire. À cette étape, l'expérience est vécue et enregistrée ; son caractère opportun en rapport avec l'œuvre de création n'est pas immédiatement sensible, il ne sera reconnu que plus tard.

Bien avant de savoir qu'elle choisirait un jour de devenir écrivain, Gabrielle Roy relate tout au long de son œuvre autobiographique *La détresse et l'enchantement*, comment à maintes reprises elle fut saisie de détresse et d'enchantement par des incidents, des lieux, des personnes et des situations inoubliables lui causant de vives émotions. Elle prenait note de ces événements dans son esprit et plusieurs années plus tard des lieux, des personnes, des scènes de la vie qu'elle vécut émergèrent dans son écriture contenant, avec une netteté saisissante, les qualités de ces instants.

Tout en constituant, selon Anzieu, une étape décisive et essentielle du processus de création, ces expériences de saisissement ne se prolongent pas toutes dans une œuvre. Dans la plupart des cas, l'individu ne dépasse pas cette première étape, faute de pouvoir ou de vouloir tolérer les rapports avec l'inconscient qu'une telle expérience sou-

lève, rapports qui fondent l'organisation dynamique de la deuxième étape.

Si le rapport avec l'inconscient demeure indispensable à la maturation du processus de création, il n'en demeure pas moins que la médiation de certains matériaux est importante pour que le créateur en arrive à ébaucher et, éventuellement, instaurer les codes de l'œuvre en devenir. Reconnaître et valoriser ses propres saisissements créateurs permettraient de provoquer la valorisation, chez d'autres, de leurs propres objets de saisissement.

Parmi les implications pédagogiques, nous retenons pour l'instant trois composantes du saisissement créateur qui sont de nature, au premier abord, à rebuter l'intervenant en éducation : l'improbabilité de cet événement, la solitude de la personne qui le ressent et l'importance de porter l'émotion dans l'œuvre.

L'improbabilité de l'événement

La dimension d'« improbabilité » de l'expérience a déjà été abordée par Jeanne-Marie Gingras-Audet (1979). Elle fait état, à partir de l'œuvre de Paul Valéry, du caractère accidentel, étonnant, surprenant d'un moment qui « n'aurait pas dû se produire ». Il va sans dire que cette dimension contrecarre une planification voulant provoquer, chez l'étudiant, un phénomène à heure fixe dans un lieu déterminé à l'avance. Tant que l'on a pu trouver comment utiliser une expérience, un concept ou un matériau, la tentation peut être forte d'éliminer une dimension qui semble, au premier abord, plus gênante qu'utile.

En effet, que vient faire une « aptitude à l'extase » (Astruc, 1970) dans une classe ? Certains éducateurs objecteront que des événements de ce genre ne sont pas accessibles parce qu'ils ont lieu à l'extérieur de l'école ou parce que « l'enfant voit les murs de la classe s'écrouler tranquillement » (Prévert, 1949) sans que l'enseignant n'en sache rien.

Il n'en demeure pas moins qu'une plus grande conscience de l'importance de ce phénomène peut augmenter le respect et la tolérance envers des attitudes de l'étudiant peu valorisantes pour un intervenant : l'interruption de certaines activités planifiées, la solitude, la passivité ou même la régression temporaire.

La solitude

Parmi les attitudes mentionnées, la solitude de l'autre peut affecter plus directement l'éducateur en provoquant des sentiments de désarroi, d'impuissance, d'inutilité, d'impatience ou de rejet de sa part. Elle peut remettre en cause l'importance de sa présence.

Si l'éducateur a pris conscience, pour lui-même, de l'aspect inéluctable de ces sentiments et de leur caractère temporaire (à toutes les autres étapes, l'accompagnement actif étant nécessaire et même indispensable), il pourra être en mesure de soutenir la solitude d'une autre personne, sachant que si cette solitude n'est pas assumée comme étant valable et transitoire, elle peut faire l'objet d'évitements paradoxaux qui semblent nés du désir d'établir une relation alors qu'ils ne sont, en réalité, qu'une manière d'éviter une relation plus créatrice.

Quand l'autre n'a besoin que de laisser se produire une situation, l'éducateur devient une présence-soutien, un accompagnateur, qui doit manifester la générosité nécessaire pour accompagner un processus que même le créateur ne comprend pas lui-même.

L'importance de porter l'émotion dans l'œuvre

Le fait que l'attention à l'émotion, que l'éveil ne peuvent être reconnus pertinents qu'a posteriori dans l'œuvre, rend éminemment indispensable la patience de l'éducateur, tout comme celle du producteur. Une relation directe de cause à effet (telle crise, tel saisissement, donc telle œuvre à venir) qui permettrait de ressentir immédiatement l'utilité de ces vécus faisant défaut, le sens d'un fait ou d'un événement pour une personne reste souvent le seul garant de son importance.

Il appartiendra à chacun d'inventer des stratégies pour que l'émotion reste contenue dans l'œuvre. Vivre cette expérience et la porter jusqu'à l'œuvre distinguera le processus créateur d'un geste qui resterait possiblement un simple exorcisme s'il ne provoquait que défoulement ou abréaction. Au-delà de la catharsis, le geste créateur suppose une prise de conscience de son vécu émotionnel et une utilisation des qualités de ce vécu comme autant de matière à création. Les tentatives pour exprimer son émotion immédiatement et superficiellement peuvent réduire ce qui pourrait devenir une œuvre à un simple objet quelque créatif qu'il soit.

Conclusion

J'ai essayé de montrer que chacun peut puiser dans son vécu une motivation à créer et à entrer en relation personnelle avec des matériaux. Je sais néanmoins que les cours d'art ne se prêtent pas tous également à la considération de ces aspects. Cependant, il reste important qu'au commencement d'une recherche impliquant un processus de création, ces dimensions soient retenues et qu'à l'intérieur de certains cours on en tienne compte dans la mesure du possible.

Selon l'optique de Feldman (1970), les émotions peuvent devenir un matériau dont l'artiste peut faire usage d'une manière « formaliste » (s'il choisit de doser celles-ci afin de produire une harmonie organique) ou d'une façon « expressionniste » (s'il veut provoquer l'émotion du spectateur avant même que celui-ci lui attribue l'intensité de ces émotions). Il peut aussi faire usage des émotions d'une manière « instrumentale » (s'il les utilise à des finalités qu'il juge transcendantes à la démarche artistique telles que la thérapie, l'éducation ou la communication de masse).

De toutes manières, même si l'émotion ne peut être portée dans l'œuvre, il est à souhaiter que chaque éducateur puisse, un jour ou l'autre, expérimenter la magie particulière, pour lui ou pour d'autres, d'une relation qualitative avec un matériau d'expression même si celui-ci n'est pas nécessairement l'objet d'un saisissement créateur. Une telle relation peut susciter un état d'éveil à des événements intérieurs, servir de support à une image permettant de garder la mémoire d'un ressenti intense ou les souvenirs d'instant significatifs (que la personne ne reconnaîtra qu'après avoir produit un objet). Cette mémoire contribue à rendre porteurs de sens les gestes posés en produisant un objet artistique.

Ceci représente, certes, un défi pour le monde de l'éducation centré sur l'intervention plus que sur l'incitation. C'est aussi un défi pour le monde de l'art, souvent préoccupé exclusivement des aspects formalistes, de même que pour toute la société technologique plus communément préoccupée de rendement et d'une certaine logique que des émotions et des désarrois préexistants à la création. En pédagogie, il s'agira de créer des stratégies éducatives, de se doter de laboratoires d'expériences pour permettre à l'individu d'apprendre et sur lui-même et sur les autres à partir d'un tel processus.

De plus, reconnaître et valoriser ces aspects comme pouvant être reliés à un saisissement créateur serait de nature à donner un sens élargi à la dimension perceptive prescrite par le nouveau programme d'art du ministère de l'Éducation (1981).

J'espère que les éducateurs et les éducatrices conserveront l'idée que leur rôle peut être déterminant par la simple reconnaissance de ce saisissement créateur. S'ils ne peuvent provoquer un tel instant, ils peuvent toutefois valoriser l'imagination, respecter le senti et favoriser l'expression dans une « image » qui restera « ouverte », pouvant devenir éventuellement objet de saisissement pour quelqu'un d'autre.

Bibliographie

- ANZIEU, Didier, *Le corps de l'œuvre*, Gallimard, Paris, 1981.
- ASTRUC, L., *Créativité et sciences humaines*, Librairie Maloine, Paris, 1970.
- ATWOOD, Margaret, *La vie avant l'homme*, Quinze, Laffont, Paris, 1981.
- BRUNER, J.S., « Conditions de la créativité », *La créativité*, Dunod, Paris, 1973.
- CRAIG, Peter Erik, *The heart of the teacher*, a heuristic study of the inner world of teaching, Boston University School of Education Psychology, Boston, 1978.
- DE M'UZAN, Michel, *De l'art à la mort*, Gallimard, Paris, 1977.
- EHRENZWEIG, Anton, *L'ordre caché de l'art*, Gallimard, Paris, 1974.
- FELDMAN, E. Burk. *Becoming human through art*, Prentice Hall, New Jersey, 1970.
- GINGRAS-AUDET, Jeanne-Marie, « L'art de s'inventer comme professeur », *Prospectives*, Volume 15, No 4, Montréal, 1979.
- GIROUX-SAINT-DENIS, Claudette, *La dynamique des projets entre l'adulte-éducateur et les enfants : recherche mutuelle d'une expression créatrice*, thèse de maîtrise, Sciences de l'Éducation, Université de Montréal, 1984.
- JOURARD, S.M., *La transparence de soi*, Les Éditions Saint-Yves, Québec, 1971.
- KHUN, S. Thomas, *The structure of scientific revolutions*, Second edition, volume 11, number 2, The University of Chicago Press, London, 1970.
- KOESTLER, *Le cri d'Archimède*, Calman-Lévy, Paris, 1965.
- LAGOUNARIS, A. *L'expérience réussie de dessiner et d'enseigner à dessiner*, thèse de doctorat, Université Laval, Québec, 1980.
- LAGOUNARIS, A. et al., *NUMÉRO 4*, vol. 2, no 3, Bibliothèque Nationale, Ottawa, 1984.
- LAGOUNARIS, A. et al., *NUMÉRO 5*, vol. 2, no 4, Bibliothèque Nationale, Ottawa, 1984.
- LATNER, Noël, *The Gestalt Therapy Book*, Julian Press, New York, N.Y., 1973.
- PERLS, R.F., *Rêve et existence en gestalt thérapie*, Épi, Paris, 1972.
- PERLS, F., HEFFERLINE, R.F., GOODMAN, P., *Gestalt Therapy*, A Delta Book Dell Publishing Co., New York, N.Y., 1951.
- PIAGET, Jean, *L'équilibration des structures cognitives*, Études d'épistémologie génétique XXXIII, Presses universitaires de France, 1975.
- POLSTER E., POLSTER M., *Gestalt Therapy Integrated*, Brunner Mazel, New York, 1973.
- POPPER, Franck, *Art Action et Participation, l'artiste et la créativité aujourd'hui*, Éditions Klincksieck, Paris, 1980.
- PRÉVERT, Jacques, *Paroles*, NRF, coll. Le point du jour, Gallimard, Paris, 1949.
- ROY, Gabrielle, *La détresse et l'enchantement*, Boréal Express, Montréal, 1984.
- SARTRE, Jean-Paul, *La Nausée*, Éditions Lidis, Paris, 1964, © 1938. Service général des communications du Ministère de l'Éducation, *Programme d'études, Primaire ART*, Gouvernement du Québec, 1981.
- THICH Nhat Hanh, *Clefs pour le zen*, Seghers, Paris, 1973.