

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ENSEIGNER AU SECONDAIRE : MIEUX COMPRENDRE LES STRATÉGIES
MISES EN PLACE PAR UN GROUPE DE SPÉCIALISTES D'ARTS
PLASTIQUES POUR ATTEINDRE UN ÉQUILIBRE DYNAMIQUE ENTRE LE
MAINTIEN D'UNE PRODUCTION ARTISTIQUE ET L'ENGAGEMENT
PROFESSIONNEL

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ARTS VISUELS ET MÉDIATIQUES

PAR
MAUDE TAPIN

MARS 2021

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Parce que rien n'est acquis et qu'il faut trouver du positif dans chaque situation, je tiens à remercier Amélie, Karine C., Karine P. et Marie-Josée qui, en participant à mon projet, m'ont aidée à rester motivée tout en traversant la crise planétaire qui nous est tombée dessus en mars 2020. Malgré l'improvisation des derniers moments du projet, elles ne m'ont jamais laissée tomber et ont su nourrir ma recherche bien au-delà de ce que j'espérais. Merci pour la confiance que vous m'avez accordée et tous les partages riches de sens qui en ont résulté.

Merci à Jean-François qui s'est « offert » pour relire plusieurs de mes textes afin d'apaiser mes inquiétudes. Tu m'as incitée à faire le saut vers la maîtrise (sans savoir que tu en subirais parfois les foudres) et tu n'as jamais cessé de m'encourager.

Je ne peux passer sous silence non plus le support de ma directrice Mona Trudel, qui, particulièrement dans mes moments de panique, a su trouver les mots justes pour transformer mes angoisses en simples détails à résoudre.

Finalement, je suis reconnaissante envers ma famille et mes amis qui, même s'ils me trouvaient parfois préoccupée ou indisponible, m'ont supportée, et ce, dans tous les sens du terme.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
RÉSUMÉ	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Origine du projet.....	3
1.2 Contexte de recherche.....	5
1.2.1 Arts plastiques en milieu scolaire.....	5
1.2.2 Ma philosophie de l'enseignement des arts.....	6
1.3 Énoncé de la problématique.....	7
1.3.1 La lourdeur de la tâche enseignante	8
1.3.2 Le besoin de maintenir simultanément une pratique artistique et enseignante.....	10
1.3.3 Le choc entre mes valeurs et celles du milieu scolaire	12
1.4 Questions et objectifs de recherche	14
1.5 Recension des écrits.....	16
1.6 Synthèse de la problématique	22
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	23
2.1 L'Art	23
2.1.1 La création artistique	24
2.1.2 La démarche artistique	26
2.1.3 La production artistique	31

2.2	Identité professionnelle.....	33
2.2.1	Le spécialiste d'arts plastiques et ses multiples modes de conciliation identitaire.....	33
2.2.2	Les tensions et stratégies de la négociation identitaire	36
2.2.3	L'artiste enseignant	39
2.3	Synthèse du cadre théorique	41
CHAPITRE III		
MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE		
3.1	Une posture qualitative	42
3.2	L'approche méthodologique privilégiée.....	44
3.2.1	La recherche-action	44
3.2.2	La recherche collaborative/participative	46
3.2.3	La recherche-action collaborative	48
3.3	Démarche d'échantillonnage	49
3.3.1	Nombre et critères de sélection	50
3.3.2	Description de l'échantillon	52
3.4	Modes de cueillette de données	54
3.4.1	Questionnaire sociodémographique	56
3.4.2	Entrevues semi-dirigés	56
3.4.3	Communauté d'échange sur plateforme numérique.....	59
3.4.4	Observation participante	61
3.5	Traitement et analyse des données	62
3.5.1	L'immersion dans les données	63
3.5.2	Thématisation continue	63
3.5.3	Analyse descriptive	64
3.6	Considérations éthiques	65
3.7	Synthèse de la méthodologie de la recherche	66
CHAPITRE IV		
ANALYSE DES DONNÉES		
4.1	Mise en perspective du projet	67
4.2	Analyse descriptive.....	68
4.2.1	Thème 1 : Le maintien de la production artistique tout en combinant le métier de spécialiste d'arts plastiques	71

4.2.2	Thème 2 : Le groupe comme catalyseur au développement de soi.....	85
4.2.3	Thème 3 : La plateforme numérique comme outil facilitant les échanges	91
4.3	Analyse interprétative	98
4.3.1	S’offrir les conditions propices à une production artistique	98
4.3.2	Trouver les bonnes motivations	100
4.3.3	Ne pas rester seule dans sa réflexion.....	102
4.3.4	Trouver son équilibre	104
	CONCLUSION	107
	ANNEXE A	
	MODÈLE CYCLIQUE INSPIRÉ DE MCNIFF ET WHITEHEAD.....	114
	APPENDICE A	
	DOCUMENTS PRÉLIMINAIRES À L’ÉTUDE.....	115
A.1	Appel à la participation	116
A.2	Formulaire de consentement	117
	APPENDICE B	
	OUTILS DE CUEILLETTE DE DONNÉES	121
B.1	Questionnaire sociodémographique	122
B.2	Guide pour la première entrevue	123
B.3	Guide pour la deuxième entrevue.....	124
B.4	Capture d’écran du clavardage (Slack).....	125
	APPENDICE C	
	ANALYSE DES DONNÉES	126
C.1	Exemple de fiche synthèse thématique réalisée à partir des données d’entrevues.....	127
C.2	Exemple de fiche synthèse thématique réalisée à partir des données du clavardage	128
	BIBLIOGRAPHIE	129

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Une représentation de la création à la fois comme un processus et comme une dynamique (Gosselin et al., 1998).....	29
2.2 Une conception du processus créateur en six phases (Anne Deslauriers, 2011-B),.....	30
2.3 Le cycle de vie de l'enseignant (Huberman, 1989).....	34
2.4 Six sphères de négociation identitaire; Tensions et stratégies identitaires (Duval, 2011).....	37
2.5 Extrait de la Loi sur le statut professionnel des artistes des arts visuels, des métiers d'art et de la littérature et sur leurs contrats avec les diffuseurs (Loi S-32.01).....	40

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
3.1 Quelques distinctions entre la recherche-action et la recherche collaborative (Morrissette, 2013).....	47
3.2 Description de l'échantillon (âge, situation, tâche)	53
3.3 Calendrier des modes de cueillette de données	54
3.4 Méthodes et outils utilisés lors de ce projet ainsi que leurs principaux objectifs.....	55
4.1 Tableau des thèmes pour l'analyse de données	69
4.2 Tableau des thèmes et sous-thèmes mis en relation avec les objectifs et questions de recherche	70

RÉSUMÉ

Comment puis-je concilier mon intérêt pour l'enseignement et la création artistique? Née d'un sentiment d'incomplétude ressenti par l'absence d'une production artistique parallèle à mon métier de spécialiste d'arts plastiques au secondaire ainsi que d'une constatation de ce phénomène perçu chez plusieurs collègues, cette recherche tend à mieux comprendre les stratégies mises en place par un groupe de spécialistes d'arts plastiques pour atteindre un équilibre dynamique entre le maintien d'une production artistique et l'engagement professionnel. Suivant l'approche qualitative de recherche-action collaborative (Bonny 2017), cette étude s'est concrétisée par la mise en place d'une communauté d'échange sur plateforme numérique, à laquelle j'ai participé durant sept semaines. Portant le nombre à cinq spécialistes d'arts plastiques au secondaire, nous avons échangé sous forme de clavardage au sujet de nos pratiques respectives et partagé nos expériences de création en temps réel. Dans l'optique de répondre à certains questionnements plus précis quant à nos réalités respectives, deux séries d'entrevues individuelles semi-dirigées (Savoie-Zajc, 2016) se sont ajoutées avant et après la communauté d'échange. L'analyse thématique en continu (Paillé et Mucchielli 2016) des données recueillies s'est articulée autour des trois grands thèmes en étant ressortis : 1) le maintien de la production artistique tout en combinant le métier de spécialiste d'arts plastiques; 2) le groupe comme catalyseur au développement de soi; 3) la plateforme numérique comme outil facilitant les échanges. Le premier thème englobe les effets du métier sur la production artistique, la lourdeur de l'investissement professionnel, les conditions qui favorisent ou non le maintien d'une production artistique puis la notion de motivation. Le deuxième thème met en lumière le sentiment d'appartenance à un groupe né de la communauté d'échange, la possibilité qu'ont eue les participantes de mettre en perspective leurs réalités avec celles des autres ainsi que le sentiment de réussites partagées qui s'en est dégagé. Finalement, le dernier thème présente comment l'utilisation d'une plateforme numérique s'est révélée être une formule qui n'alourdit pas la tâche tout en créant un espace dédié au soutien à la création ainsi qu'un moment pour prendre du recul sur nos démarches. Suite à cette analyse, quatre hypothèses de stratégies ont été envisagées, soit : s'offrir les conditions propices à une production artistique; trouver les bonnes motivations; ne pas rester seule dans sa réflexion et; trouver son équilibre.

Mots clés : création artistique, démarche artistique, production artistique, identité professionnelle, artiste-enseignant

INTRODUCTION

Le choix de maintenir ou non une production artistique parallèlement à l'enseignement chez les spécialistes d'arts plastiques est un sujet sensible auquel se trouvent un jour confrontés tous les acteurs qui entrent dans la profession. Lors de la formation initiale, ceux-ci passent un grand nombre d'heures de pratique en atelier entourés de leurs pairs puis, une fois sur le marché du travail, n'en ont plus autant l'occasion. Bien qu'une poignée d'entre eux arrive à poursuivre assidûment leur production artistique, d'autres s'en détachent. Chez plusieurs, cette rupture peut toutefois occasionner un manque qu'il est difficile de combler. Pour ma part, j'ai réalisé que le délaissement d'une production artistique affectait négativement ma façon d'enseigner et qu'il m'incombait de la relancer. Je me suis alors demandé, comment est-ce possible de maintenir une démarche de création personnelle avec une démarche pédagogique professionnelle? Si la littérature témoigne assez largement du conflit identitaire auquel est confronté un bon nombre d'enseignants d'arts (tous arts confondus), peu d'écrits se consacrent aux moyens concrets pour arriver à concilier ces pratiques. C'est pourquoi cette recherche tente de faire la lumière sur les stratégies mises en place par un groupe de spécialistes d'arts plastiques pour atteindre un équilibre dynamique entre le maintien d'une production artistique et l'engagement professionnel.

Plus spécifiquement, la compréhension du phénomène a été abordée dans l'optique d'atteindre les trois objectifs suivants, soit d'identifier : a) les facteurs qui facilitent ou font obstacle au maintien de la pratique artistique tout en combinant le métier de spécialiste d'arts plastiques; b) les aspects facilitants ou contraignants qui contribuent ou non à la motivation d'un groupe d'enseignantes lors d'une situation de création

parallèle à une communauté d'échange; c) comment une communauté d'échange sur plateforme numérique sur la pratique créatrice personnelle peut contribuer ou non au maintien simultané de ces pratiques. Cette recherche-action collaborative (Bonny 2017) est constituée d'une communauté d'échange sur plateforme numérique et d'entrevues semi-dirigées (Savoie-Zajc 2016) que j'ai pilotées auprès de quatre spécialistes d'arts plastiques au secondaire. Entre la tenue des deux entrevues, je me suis jointe aux participantes afin de tenir la communauté d'échange sur plateforme numérique durant sept semaines. Ce fut l'occasion de nous placer en situation de création puis de partager avec les autres participantes les observations faites quant aux obstacles et éléments facilitants qui influencent notre production artistique. En plus des informations récoltées lors des entrevues et du clavardage, la formule de communauté d'échange elle-même a généré plusieurs pistes de réflexion lors de l'analyse thématique en continu de toutes les données recueillies (Paillé et Mucchielli 2016).

Le premier chapitre vient préciser l'origine du projet en situant le contexte, la problématique, les questions ainsi que les objectifs de recherche. Nous y verrons ce qui m'a menée à entamer une recherche de deuxième cycle universitaire. Il se termine par une recension des écrits en dressant le portrait de quelques chercheurs ayant développé des sujets similaires au mien. Le deuxième chapitre présente mon cadre théorique en exposant de manière détaillée les concepts clés sur lesquels je me suis basée pour nourrir l'analyse des données. S'en suit le troisième chapitre, où j'explique la méthodologie utilisée. Il y est question de l'approche qualitative, plus précisément de la recherche-action collaborative, ainsi que de la gestion des données (modes de cueillette, traitement et analyse). Ce chapitre est clos par l'énumération de quelques considérations éthiques du projet. Le quatrième chapitre vient décrire les modalités du projet et présente une analyse thématique en continu des données recueillies. Il se termine par une analyse interprétative des données présentées, traduisant leur sens sous forme de quatre constats.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, j'aborderai ce qui est l'origine des questionnements qui m'ont conduit à mon sujet de recherche. J'y énoncerai d'abord le contexte de ma recherche par un court survol de la place qu'occupent les arts plastiques en milieu scolaire, la tâche enseignante ainsi que ma philosophie de l'enseignement. Par la suite, je développerai la problématique de recherche en exposant un bref historique de mes réflexions liées à la remise en question ressentie par rapport à la pertinence ou non de maintenir une production artistique parallèlement au métier d'enseignante, ainsi que le choc vécu en arrivant dans le milieu scolaire. J'enchaînerai en détaillant mes questions et objectifs de recherche. Finalement, je conclurai avec la recension des écrits de recherches similaires à celles explorées dans ce mémoire.

1.1 Origine du projet

Dès l'enfance, la création s'est glissée dans ma vie. Ayant deux sœurs de quatre et six ans mes aînées, j'ai été plusieurs années la seule de la fratrie qui n'allait pas à l'école. J'avais toutefois la chance d'avoir une mère qui restait avec moi et qui s'inquiétait de me voir m'ennuyer, ou ne pas comprendre pourquoi je devais rester à la maison alors que les autres partaient « s'amuser » durant la journée. C'est ainsi qu'elle m'organisait une multitude d'activités, souvent artistiques, pour me stimuler et

m'animer. Avoir la permission de se tremper les pieds dans la peinture puis marcher debout sur la table de cuisine aide facilement à accepter l'absence de ses grandes sœurs durant quelques heures. Sans le savoir, ma mère m'a puissamment initiée aux arts au point d'en faire une partie intégrante de mon identité, ainsi qu'un moyen d'expression inégalable.

Par instinct, en achevant mon secondaire, je me suis inscrite en arts plastiques au Cégep du Vieux Montréal et les années que j'y ai passées n'ont fait que confirmer ma passion pour les arts. C'est ce fort sentiment qui m'a incité à me diriger vers l'enseignement des arts puisque je ne pouvais garder cette passion seulement pour moi. Lors de mon baccalauréat, j'ai rapidement commencé à me questionner sur l'importance d'entretenir une production artistique personnelle parallèlement au métier d'enseignante. Le sujet semblait alors très partagé entre les étudiants et je sentais une forme de rivalité entre ceux inscrits au programme en création et ceux inscrits au programme en enseignement. Certains étudiants en enseignement semblaient trouver les approches des étudiants en création trop « artistiques » et ceux en création semblaient nous trouver trop « pédagogues ». Lorsque j'ai commencé mes stages, j'ai également constaté que plusieurs cours d'arts, même au secondaire, étaient offerts en complément de tâche à des enseignants d'autres champs plutôt qu'à des spécialistes. Si l'absence d'une production artistique de la part d'un enseignant d'arts plastiques m'intriguait, l'absence totale d'expertise me dérangeait franchement. Ce phénomène m'a grandement chamboulée.

C'est avec ces réflexions que je suis entrée sur le marché du travail et que j'ai gravité dans différentes écoles. Je me suis surprise à parler à mes élèves de l'art comme quelque chose qui se vit et ne s'apprend pas dans les livres alors que j'avais diminué le rythme de mes propres créations. J'ai aussi réalisé que je n'arrivais pas à considérer ma démarche pédagogique comme une création en soi. En voulant en discuter avec mes collègues, j'ai observé le malaise provoqué par cette question presque taboue

dans plusieurs milieux. Chacun justifiant la présence ou l'absence d'une production artistique de manière très défensive alors que je cherchais purement et sans jugement à comprendre le phénomène. En voulant démystifier la question par rapport à ma propre démarche, j'ai constaté que l'enseignement occupait tout mon temps et que je négligeais drastiquement ma production artistique personnelle. Suite à cette constatation, j'ai remarqué que mon enseignement s'en trouvait par le fait même affecté et que je n'avais plus la même passion qui m'animait en classe.

1.2 Contexte de recherche

1.2.1 Arts plastiques en milieu scolaire

Dans le milieu scolaire, le *Programme de formation de l'école québécoise* (domaine des arts plastiques) nous présente les lignes directrices des contenus à aborder, par niveau scolaire, quant au développement des compétences et à l'évaluation des apprentissages de nos élèves. Si dans le domaine des arts, certains le trouvent très restrictif, j'avoue être partagée par l'idée puisque cet encadrement donne selon moi une certaine légitimité à la matière. Donner les grandes lignes des apprentissages à faire me semble nécessaire, mais les faire cadrer dans un système rigide d'évaluation et de performances me semble toutefois contre nature. Les périodes d'arts plastiques étant trop souvent perçues comme des cours de dessin ou des moments de divertissement, le fait de laisser le champ complètement libre à l'enseignant quant au contenu de son cours reviendrait selon moi à donner du poids à ces inepties. De plus, l'enseignant qui enseigne les arts n'est parfois même pas formé dans une discipline artistique. En pleine pénurie d'enseignants, ce phénomène assez fréquent au primaire (le cours d'arts étant souvent donné par le généraliste) est maintenant également présent au secondaire. Remplir les exigences du système éducatif tout en

n'abandonnant pas mes idéaux artistiques m'a demandé une gymnastique organisationnelle occupant tout mon temps. Je devais respecter les apprentissages prévus au programme pour mes élèves, sans tomber dans le mimétisme, tout en leur offrant une liberté d'action s'imbriquant dans des critères d'évaluation précis. La dualité entre l'envie de permettre aux jeunes d'expérimenter ainsi que de s'exprimer et celle du regard extérieur qui s'attend à un « beau » résultat constitue également une difficulté. Efland (1995), dans un texte qui traite des changements de conception en enseignement des arts, soulève le fait que la décision d'enseigner les arts ou non est relative aux croyances qu'entretiennent les gens par rapport à la matière. L'opinion extérieure influence ainsi grandement l'avenir de l'existence des cours d'arts en milieu scolaire. Pour garder la tête hors de l'eau et persévérer dans ce contexte, il faut croire en l'importance des arts de manière inébranlable. Avoir envie de partager sa passion malgré les contraintes nécessite de l'entretenir. Pour moi, la création personnelle est ce qui nourrit cette passion.

1.2.2 Ma philosophie de l'enseignement des arts

J'ai toujours trouvé important de me garder à jour et actuelle dans mes méthodes d'enseignement. On ne cesse de répéter que la société est en continuel changement et qu'il faut s'adapter à notre environnement pour rester dans la course. Cela s'applique également dans le milieu scolaire où la clientèle et les exigences ne cessent d'évoluer, et ce, à un rythme de plus en plus rapide. Les croyances et valeurs ainsi que l'importance que l'on accorde aux arts évoluent non seulement d'un individu à l'autre, mais également à travers les époques, selon les réalités historiques.

Peu importe la population scolaire, je prône l'idée d'expression de soi en enseignement des arts plastiques. Pour définir le concept, je me référerai à Stenius (2011) qui affirme que l'on peut associer l'expression de soi à une idée simple. Voici

la définition qu'il en donne: « il s'agit de manifester notre intériorité authentique, il s'agit d'être à l'écoute de notre nature et de ne pas céder au mirage de l'artifice. » (p.34) Les arts constituent pour moi une voix qui permet aux élèves de révéler leurs pensées, leurs opinions et d'être eux-mêmes dans un système éducatif généralement très uniformisé au niveau des outils d'apprentissages. Les autres domaines offrent moins d'opportunités d'appropriations personnalisées de la matière. Dans mon enseignement, le processus importe plus que le résultat final, ce qui n'est pourtant pas le cas dans ma production. Le besoin de performance par rapport à un résultat satisfaisant est très présent dans la société. Les parents, les directions d'écoles et les élèves sont extrêmement critiques envers eux-mêmes ainsi que leurs accomplissements. On ne peut malheureusement échapper à la manie du « beau » et du « plaire ». Même si je tente d'approfondir la question de ce qui est beau et de ce qui plaît avec mes élèves afin de les pousser à valoriser davantage la démarche d'exploration, le « paraître » demeure un incontournable, valorisé dans les milieux. Il y a une évolution des mentalités, mais surtout, une plus grande diversité d'opinions qui oblige à établir des terrains d'entente sur ce qui est attendu comme résultat. Pour moi, l'aspect humain est très important en enseignement. La justice, l'écoute et le respect étant au cœur des valeurs familiales avec lesquelles j'ai grandi, il m'apparaît primordial de les véhiculer dans mon enseignement puisqu'elles font partie intégrante de moi. Un résultat qui plaît aux regards extérieurs ne peut donc pas être l'ultime et unique objectif de ma présence en classe. Je désire inciter mes élèves à être authentiques.

1.3 Énoncé de la problématique

Partant de Boyer et Martineau (2018), qui définissent la problématique « en tant que partie névralgique d'un essai, d'un mémoire » (p. 85), je me suis concentrée afin de

déterminer exactement la source du malaise qui m'a poussée à vouloir m'engager dans cette recherche. Le cœur du problème se décline en trois points principaux: 1) la lourdeur de la tâche enseignante qui laisse peu de temps et d'énergie pour s'investir pleinement dans une démarche artistique personnelle; 2) le besoin de maintenir simultanément une pratique artistique et enseignante (puisque chez moi, c'est la première qui nourrit la passion pour la deuxième) ; 3) le choc entre mes valeurs et celles du milieu scolaire, d'où naît la nécessité de garder un lien avec ce qui est à l'origine de mon envie d'enseigner.

1.3.1 La lourdeur de la tâche enseignante

Dans le milieu scolaire, on prétend que l'enfant est au centre des préoccupations alors que l'aspect monétaire dicte chacune des décisions visant les ressources qui lui sont accordées. Le nombre grandissant d'élèves, d'écoles à parcourir en début de carrière (dû à la précarité d'emploi) et de tâches à accomplir en sont quelques exemples. Ces conditions de travail, combinées à l'absence de ressources matérielles, financières ainsi que de locaux, sont tout simplement incohérentes avec les résultats qu'on demande en retour aux enseignants. Étant impliquée syndicalement, je suis bien positionnée pour constater que cette lourdeur est ressentie par une majorité d'enseignants. Évidemment, ce constat s'applique à mon expérience ainsi qu'à plusieurs collègues côtoyés dans différentes écoles où j'ai travaillé, mais ne peut être généralisé à tous les spécialistes d'arts plastiques. J'ai obtenu mon poste, c'est-à-dire une certaine stabilité, lors de l'année scolaire 2018-2019. Ce qui s'est avéré un grand soulagement ne marque pourtant pas la fin d'un combat pour de meilleures conditions, tant pour moi que pour ceux qui entrent dans la profession. Lors de l'année scolaire 2017-2018, je m'étais retrouvée avec une tâche à 93% pour laquelle on me demandait d'enseigner à onze groupes de la première à la cinquième année du

secondaire, incluant des groupes de l'adaptation scolaire, de concentrations sportives ainsi que du programme d'éducation intermédiaire (PEI). Ces groupes, dont bon nombre étaient composés de plus de 34 élèves, ont été répartis sur quatre locaux se trouvant à des étages différents. Cet état de fait, bien qu'insupportable, est loin de constituer un cas isolé. En plus de démontrer la lourdeur de la tâche pour l'enseignant, cet exemple nous amène à réfléchir à la qualité de la formation que ce dernier peut offrir aux élèves dans ces circonstances. Comment est-ce possible d'être dévouée à ses élèves en étant à bout de souffle? Étant de nature intègre, et par souci de le demeurer, je ne peux pas faire mon travail qu'à moitié. Cette année-là, j'étais déterminée à offrir un enseignement de qualité à mes élèves. Courant d'un local à l'autre, m'épuisant à déménager mon matériel ou à éteindre des feux entre les élèves turbulents, puis négligeant ceux qui auraient réellement voulu apprendre, j'ai rapidement réalisé l'invraisemblance de la mission. J'ai tenté de pallier le manque de temps en arrivant plus tôt à l'école, en quittant plus tard le soir et en travaillant de la maison. À ce stade, tout mon temps était consacré à ma pratique enseignante et ma propre création artistique était au point mort. J'ai diminué l'envergure des projets proposés aux élèves, par manque d'espace de travail dans les locaux. Puis, inquiète, je me suis demandé jusqu'où il était possible de dénaturer la matière avant de ne plus considérer qu'il s'agisse véritablement d'un cours d'arts plastiques. À partir de quand était-ce considéré comme un moment de survie ou de gardiennage? Au début du mois d'avril, épuisée, j'ai été placée en arrêt de travail, et ce, jusqu'à la fin de l'année scolaire. De retour au travail à l'automne suivant, j'étais transformée. Ces trois mois d'arrêt m'ont obligé à remettre mes besoins ainsi que mes priorités en perspective si je voulais poursuivre ma carrière d'enseignante. Étonnamment, ce triste épisode s'est soldé en un cheminement positif, marquant un point tournant dans mes visées professionnelles.

1.3.2 Le besoin de maintenir simultanément une pratique artistique et enseignante

Lorsque je me questionne sur la pertinence d'entretenir une production artistique, je ne peux m'empêcher de revenir à deux passages du texte *Note sur l'art de s'inventer comme professeur* (1979), de Jeanne-Marie Gingras-Audet, dans sa réflexion autour des idées de Valéry. L'auteure écrit :

Pour arriver à faire une place équitable à la création dans son enseignement, il ne semble pas superflu d'y faire d'abord une place dans sa réflexion personnelle (p.195). Puis : (...) pour faire une utilisation pédagogique judicieuse de la création, il est essentiel de démystifier d'abord le phénomène pour soi. (p. 197)

Si je désire véhiculer un enseignement qui ouvre la porte à l'authenticité et l'expression de soi, je dois commencer par savoir moi-même, où je me situe. Une des raisons qui m'accrochent à l'enseignement est le fait de travailler avec des humains, pour des humains. Dans son texte, Pretceille (2011) parle d'un « *humanisme du divers* » (p. 91) qui m'a beaucoup interpellé puisque je considère la différence comme étant le propre de l'humanité et ce qui en fait sa beauté. La création artistique est en quelque sorte, pour moi, une des plus importantes formes de l'expression humaine puisqu'elle y dévoile toute sa sensibilité. Paradoxalement, dans le milieu scolaire, on valorise la diversité, tout en cherchant à appliquer un modèle d'enseignement et d'évaluation unique. Comme je l'ai mentionné plus haut, les arts constituent une des seules disciplines scolaires qui laisse une grande place à l'aspect personnel. En parlant d'art communautaire, Lamoureux (2010) exprime l'idée que :

Cette forte personnalisation ne s'accompagne pas d'un refus de l'action collective, mais celle-ci exige, pour que le « je » s'insère dans un « nous », un respect total de l'individualité de chacun, une acceptation et une prise en compte de leur spécificité. (paragr. 20)

L'idée du « je » dans le « nous » revient souvent dans mes réflexions par rapport à mes méthodes d'enseignement et à la création. J'aime que les élèves se sentent

intégrés dans le projet, sans devoir mettre de côté qui ils sont. J'aspire à leur faire découvrir la réalité de l'Autre sans tomber dans l'exhibition ou l'obligation d'adhérer aux mêmes idées. Dans ce même ordre d'idée, la création artistique me permet d'être moi-même et de ne pas oublier qui je suis réellement. Je gravite ainsi dans un système éducatif établi tout en demeurant intègre lorsque je me place en situation de création personnelle. Il s'agit du seul moment où je suis en contrôle de tous les paramètres qui m'entourent et j'en profite pour me ressourcer. Sans création artistique, j'ai peur de perdre de vue ce qui a du sens pour moi et simplement me placer dans les rangs. Devant un sentiment d'incomplétude grandissant, j'ai compris que c'était ma propre création artistique, de par l'énergie qu'elle me conférait, qui m'avait donné envie d'enseigner les arts. Je voulais transmettre cette échappatoire aux jeunes du secondaire, y ayant moi-même trouvé une manière de traverser cette période charnière. Toutefois, si je néglige ma création artistique, mon enseignement perd son sens. Si je désire poursuivre en enseignement, il est fondamental de trouver une manière de maintenir simultanément ces deux pratiques, ce qui est, comme nous venons de le constater, difficile dans les conditions dans lesquelles j'enseigne.

Le maintien d'une pratique artistique tout en enseignant est un sujet que j'ai souvent abordé avec plusieurs collègues enseignantes spécialistes d'arts plastiques rencontrées dans diverses écoles secondaires. Même si certaines semblent offensées ou se sentent prises en défaut par l'absence de création personnelle – ce que je n'ai pourtant jamais critiqué – je décèle souvent une pointe de nostalgie lorsque nous nous remémorons nos cours de création du parcours universitaire. Que le besoin d'une pratique artistique soit présent ou non, toutes s'entendent pour témoigner du défi qu'il suppose à entretenir avec une pratique pédagogique. C'est en découvrant le désir ressenti par plusieurs collègues à renouer ou maintenir un lien avec leur pratique que j'ai eu envie d'articuler ce projet autour d'une communauté d'échange sur le sujet. Toutefois, le défi de nos horaires chargés venait poser problème.

1.3.3 Le choc entre mes valeurs et celles du milieu scolaire

Le système de valorisation de la performance (efficacité, rentabilité monétaire et académique) dans lequel nous gravitons nous oblige à négocier avec des paramètres bureaucratiques qui s'éloignent de la relation humaine qui m'a attirée vers l'enseignement. Une fois à temps plein dans les écoles, j'ai réalisé que l'enseignement était très confrontant pour moi de par le fait que je sentais mes valeurs flouées par le système actuel. Non seulement la création est inspirante, mais elle me permet de renouer avec qui je suis afin de ne pas m'égarer. À force de se heurter dans nos convictions personnelles, on finit par douter de l'importance des combats menés. La dichotomie liée au sentiment de besoin d'appartenance à différents groupes s'avère elle aussi très déstabilisante. Dans sa thèse, Bonin (2007) explique ce phénomène par le fait que : « Le futur enseignant en art éprouve parfois un tiraillement, un sentiment de division et hésite entre l'identification au milieu artistique et l'identification au milieu scolaire. » (p. 7) Elle évoque également plusieurs écrits qui traitent de l'abandon de la profession suite au malaise provoqué par ce déchirement.

Ayant été habituée à me motiver par le travail d'équipe à l'université, la situation vécue en milieu scolaire m'a déstabilisée par le côté individualiste assez répandu dans les milieux. Submergés par leurs tâches, les enseignants sont souvent trop occupés pour prendre le temps de travailler ensemble. Plutôt que de se soutenir, ils s'isolent avec leurs problèmes et sont réfractaires à tout ce qui pourrait alourdir leur quotidien. Dans certaines écoles, j'ai même senti de la compétition entre certaines collègues alors qu'il s'agissait souvent d'une mauvaise communication. Ce côté individualiste m'est rapidement apparu comme un paradoxe en enseignement des arts qui prône l'ouverture d'esprit. Toutefois, comme la nature humaine et notre interprétation de la création artistique peuvent impliquer que nous ne nous entendions pas nécessairement avec les collègues de notre école d'appartenance, la manière de combler ce besoin d'échange m'a embêtée. Il est déjà difficile de trouver du temps à notre horaire pour

travailler en équipe à l'intérieur des murs de notre école, ajouter des rencontres à l'extérieur semblait inconcevable. Tenir une communauté de pratique m'aurait probablement été bénéfique mais sa mise en place aurait été trop compliquée.

La création personnelle nous offre un terrain libre alors que l'enseignement nous contraint à suivre une structure établie. Nos directions, en milieu scolaire, prônent l'importance du changement et de la diversité tout en balisant des cadres stricts qui tendent à uniformiser les pratiques. Il n'y a plus beaucoup de place accordée à l'expressivité de l'individu, du moins, à son importance. Il ne faut pas tenter d'encadrer les arts, dont l'objectif est la construction de l'être, au même titre qu'un cours magistral. Même si je ne suis pas en accord avec toutes les idées de Baillargeon (2013), j'aime son point de vue sur le sujet lorsqu'il mentionne : « Le plus sage et le plus efficace est plutôt d'apprendre aux enfants à raisonner, à synthétiser, à être créatifs, à faire preuve d'esprit critique, à remettre en question (...). » (p. 28) Dans les projets d'arts, les élèves apprennent à vivre en société, prendre des décisions ainsi qu'à en assumer les conséquences, bonnes ou mauvaises.

Lors des dernières années, enseignant à tous les niveaux, à des groupes en dépassement et devant répondre à des exigences de plus en plus élevées, j'ai dû puiser la force de continuer à partager ces valeurs, ailleurs qu'au travail. Comble du malheur, le temps accordé à ma pratique artistique personnelle s'est vu disparaître. Choisir l'enseignement des arts pour transmettre ma passion devient alors une grande contradiction si ce métier étouffe la flamme qui m'anime. Se donner corps et âme pour partager des émotions agonisantes n'est pas une attitude viable. Les conditions d'enseignement des arts précédemment développées sont loin d'être évidentes, donc il est primordial de pouvoir trouver la force de poursuivre dans une source solide. La mienne étant la production artistique personnelle, je me trouve dans une impasse puisque sans une réanimation de celle-ci, c'est ma carrière tout entière qui perd son sens. Ma pause forcée d'avril 2018 m'a permis de remettre plusieurs aspects de ma

carrière en perspective. J'avais déjà entamé mon processus de réflexion par rapport à ma production artistique personnelle (ou plutôt sa mise à mal), mais ce surmenage m'a fait réaliser l'ampleur de l'incidence de mes choix ainsi que l'urgence de revoir mes priorités.

1.4 Questions et objectifs de recherche

Devant ces multiples doutes par rapport à ma situation, il n'a pas été aisé de déterminer sous quel angle je devais aborder le problème. Trop d'interrogations se bousculant dans ma tête, il fallait trouver la source d'où émanait le malaise et je ne désirais pas rester seule avec mes idées. Je devais trouver de quelle manière il était possible d'aborder le problème pour découvrir des pistes de solutions, mais sans alourdir davantage ma tâche quotidienne. Ces réflexions autour de l'importance d'entretenir une production artistique personnelle tout en enseignant, ont éveillé en moi plusieurs questionnements :

1. Comment est-ce possible de maintenir une démarche de création personnelle avec une démarche pédagogique professionnelle?
2. Quelles sont les conditions propices à une bonne interaction entre la pratique artistique et la pratique pédagogique?
3. De quelle manière une communauté d'échange peut-elle influencer la motivation des enseignantes spécialistes d'arts plastiques dans leur production artistique?
4. Une communauté d'échange sur plateforme numérique peut-elle contribuer au maintien simultané de ces pratiques?

Afin de me démarquer des recherches ayant déjà été menées sur le sujet ainsi que mieux arrimer ma pratique éducative à ma pratique artistique, l'objectif général de la

présente recherche est de mieux comprendre les stratégies mises en place par un groupe de spécialistes d'arts plastiques pour atteindre un équilibre dynamique entre le maintien d'une production artistique et l'engagement professionnel. À ce sujet, le dictionnaire Larousse en ligne offre plusieurs définitions du mot « dynamique » :

- Qui considère les phénomènes dans leur évolution dans le temps
- Qui manifeste de l'énergie et de l'efficacité ; actif, énergique
- Se dit d'un art caractérisé par l'énergie et le mouvement.
- Se dit de l'aspect sous lequel on envisage les phénomènes psychiques comme résultants de la composition des forces pulsionnelles conflictuelles. (s.d.)

Le choix de ce terme afin de qualifier l'équilibre entre le maintien d'une production artistique ainsi que l'engagement professionnel chez les spécialistes d'arts plastiques est justifié par la nature spécifique de la relation qui unit ces deux pratiques malgré leur part d'autonomie respective. Comme nous le verrons plus loin, elles ont tendance à s'influencer l'une l'autre par leur énergie complémentaire dans un mouvement de balancier, tout en évoluant dans le temps selon les besoins propres à chaque individu.

De manière plus spécifique, cette recherche vise à identifier: a) les facteurs qui facilitent ou font obstacle au maintien de la pratique artistique tout en combinant le métier de spécialiste d'arts plastiques; b) les aspects facilitants ou contraignants qui contribuent ou non à la motivation d'un groupe d'enseignantes lors d'une situation de création parallèle à une communauté d'échange; c) comment une communauté d'échange sur plateforme numérique sur la pratique créatrice personnelle peut contribuer ou non au maintien simultané de ces pratiques.

1.5 Recension des écrits

Avant d’amorcer ma recherche, il incombait de faire un tour d’horizon pour voir ce qui avait déjà été exploré par d’autres chercheurs sur un sujet similaire au mien. À cette étape, le plus difficile pour moi a été de rester concentrée sur mon sujet principal afin d’éviter la dérive. Malgré un bon nombre de textes trouvés, j’ai arrêté mon choix sur ceux qui me semblaient les plus près de mon sujet, par l’objet de recherche en soi ou par les thèmes explorés.

La recherche qui m’a semblé la plus près de l’angle envisagé pour ce travail est celle d’Hélène Nadeau, *Enseignement des arts et pratique artistique : une enquête qualitative sur la relation entre une pratique d’enseignement et une pratique artistique auprès de quelques artistes qui œuvrent en milieu scolaire* (1989). Comme son nom l’indique, par ce mémoire « l’auteure cherche à identifier les liens qui existent entre la pratique d’enseignement et la pratique artistique d’un individu qui maintient simultanément ces deux pratiques » (p. iii). Pour se faire, elle tente de valider certaines hypothèses auprès de trois artistes-enseignants méticuleusement sélectionnés. Malgré les nombreuses années qui séparent nos recherches, les réflexions personnelles qui servent de prémices à sa recherche sont très similaires aux miennes. Sa description de la situation sociale dans laquelle se trouve tiraillé l’individu qui tente de faire cohabiter cette double pratique ainsi que les pressions et défis extérieurs qui impliquent de se concentrer entièrement à ces deux pratiques complètement distinctes (par les objectifs, milieux, temps, etc.) me semble encore d’actualité. Sa prise de conscience que dans ces conditions, une des deux pratiques tend malheureusement souvent à disparaître, ainsi que les frustrations engendrées qu’elle décrit me rejoignent également. Les hypothèses qu’elle émet puis les constats établis suite à ses entrevues, effectuées avec des artistes-enseignants qui arrivent à faire cohabiter ces deux pratiques, se rapprochent de mes propres hypothèses. Je me suis donc servi de quelques idées présentées dans ce mémoire afin d’entamer ma

propre recherche. Sur plusieurs plans, la mienne se distingue toutefois de l'approche de recherche de Nadeau (1989). D'abord, je m'intéresse à la situation vécue par des enseignants au niveau secondaire alors qu'elle s'est concentrée sur des enseignants du niveau universitaire. De plus, cette dernière a procédé par ce qu'elle appelle « des entrevues cliniques individuelles », concernant le parcours de ses participants alors que j'ai initié une situation de création avec les miens, afin d'analyser les aspects de double posture, « sur le fait ». Finalement, malgré d'importantes similitudes quant à nos hypothèses et observations, il importe de prendre en considération les réalités de la société actuelle. Celles-ci évoluant à une vitesse prodigieuse, une mise à jour des problématiques ou aspects facilitants une double posture d'enseignante et artiste doit être établie.

En lien avec l'enseignement des arts, Diane Laurier (2003) a présenté sa thèse : *Le sens de la création chez la personne en formation à l'enseignement des arts : étude anthropophénoménologique*. Elle y aborde le fait que les auteurs s'entendent généralement sur l'importance d'une formation à la création dans le cadre des études en éducation artistique. Toutefois, elle dénonce le fait que cette formation semble peu concluante une fois sur le terrain. Elle appuie son point sur l'approche plus technique que semblent privilégier les étudiants une fois en stage sur le terrain. Cette réflexion l'amène ainsi à questionner le sens de la création chez ces individus. Je trouvais cet aspect à considérer pour clarifier la définition accordée au sens de la création dans l'angle abordé par ma propre recherche ainsi que dans ma sélection de participants.

À ce sujet, Anne Deslauriers avec sa recherche *Comprendre l'enseignement des arts comme un art en soi : saisie d'une pratique en enseignement des arts plastiques* (2011-A) et Maryse Gagné avec *Un modèle d'enseignement des arts visuels et médiatiques compris comme un travail de création* (2018) ont démontré qu'il était tout à fait possible de combler le besoin individuel de création par une pratique d'enseignement artistique. Cela, sans nécessairement y ajouter une production

artistique personnelle mais plutôt en considérant l'enseignement comme cette création. Malgré la richesse et la pertinence des modèles présentés, j'ai été forcée de constater qu'ils ne me correspondaient pas, du moins, pas totalement. Ma production artistique personnelle, à laquelle j'attribue un absolu contrôle des choix esthétiques et thématiques, entre en contradiction avec la prise de décision, l'exploration et la liberté que je désire offrir aux élèves. Si je transférais ce qui me comble personnellement en création, vers l'enseignement, j'aurais l'impression de les brimer. Concevoir son enseignement comme un travail de création tel que proposé par les auteures citées n'implique en rien le fait d'imposer sa pratique artistique en classe. Toutefois, peu importe comment j'envisage l'enseignement, il persiste en moi un manque à combler pour me sentir accomplie puisque je ressens un besoin de conserver une part de création strictement individuelle. C'est pourquoi, dans cette recherche, il est question d'analyser les méthodes de travail chez l'enseignant pour qui la création trouve un sens par la production artistique personnelle distinctement de l'enseignement.

Autre aspect à considérer lorsqu'on explore la double posture production artistique/enseignement des arts, est la question de l'identité. En début de parcours j'étais frileuse à l'idée d'aborder le sujet puisque je ne voulais pas que ma recherche bifurque vers le questionnement identitaire et dénominatif d'artiste, d'enseignant, d'artiste enseignant, d'artiste pédagogue, etc. Même si je tends à baser ma recherche sur des individus qui assument déjà la double posture d'artiste et d'enseignant plutôt que sur leurs questionnements identitaires, je ne pouvais éviter le sujet. Dans la thèse d'Hélène Bonin, *La conciliation de composantes identitaires chez des enseignants en arts plastiques au secondaire* (2007), ainsi que celle d'Hélène Duval, *Construction identitaire d'enseignants de la danse en milieu scolaire. Sphères de négociations, tensions et stratégies identitaires* (2011), j'ai relevé plusieurs aspects et besoins identitaires qui m'ont éclairé sur des pistes de réflexion afin de voir les conditions propices ou non au maintien d'une production artistique personnelle. Le fait de

comprendre les aspects à combler pour se sentir accomplie en tant qu'être humain m'a servi à m'orienter vers les pistes à explorer sur le terrain de la pratique.

D'avantage sur le terrain, Guylaine Beaubien dans, *Pour une conciliation de la pratique pédagogique et de la pratique de création* (2004) et Danielle Benoit, avec *L'intégration de la dimension créatrice dans la pratique pédagogique d'une enseignante en arts visuels* (2007) ont toutes les deux fait état de leurs préoccupations relatives à la mise de côté de leur production artistique suite à leur entrée en enseignement des arts au secondaire. La première tente de développer un modèle de pratique pédagogique qui éveillerait chez elle un renouvellement de la conception d'enseigner et de créer. Danielle Benoit (2007), pour sa part, « raconte la démarche effectuée par une pédagogue afin de réintégrer la création dans sa vie » (p. vi). Elle utilise la métaphore du voyage et de l'écriture afin d'explorer sa propre pratique au quotidien. « L'observation, à partir de diverses expériences effectuées sur une période de deux années, amène la pédagogue à se transformer. » (p. vi) Cette expérimentation lui a permis de regagner confiance ainsi que de structurer ses méthodes de travail en faisant ressortir les moyens à mettre en place pour encourager une continuité de sa pratique créatrice et transformer ses attitudes pédagogiques. Les objectifs poursuivis dans ces deux recherches, c'est-à-dire de trouver une certaine dynamique entre la pratique enseignante et la pratique créatrice, vont dans le même sens que le mien.

Du côté anglophone, certaines recherches ont été menées sur le sujet et l'article *Can Early Career Teachers Be Artists as Well?* de Wesley Imms et Purnima Ruanglertbutr de l'Université de Melbourne, en présente quelques facettes. Publié en 2012, l'article traite d'une approche selon laquelle il importe d'accorder plus de place à l'identité artistique de l'enseignant afin de lui permettre d'être tout autant enseignante et artiste. En introduction, les auteurs mentionnent des réalités ressorties lors de la première « International Teaching Artist Conference» tenue à Oslo en

automne 2012 selon lesquelles il semble y avoir un fossé entre les enseignants d'arts et les artistes. Malgré cet état de fait, les auteurs expriment l'idée que dans la communauté plus élargie, la mentalité liée à l'expression: « those who do, do; those who can't, teach » (p. 8) est plus souvent véhiculée. Cette idée répandue selon laquelle les enseignants d'arts se sont tournés vers la profession puisqu'ils ont échoué comme artiste m'est effectivement venue aux oreilles à plusieurs reprises et elle s'avère très frustrante. La question de reconnaissance des pairs est donc à retenir dans cette présente recherche. L'article présente les résultats préliminaires d'une étude menée entre 2005 et 2009 traitant de l'artiste enseignant puis présente *The Teacher Art-Maker Project* (TAP). Le TAP est une étude longitudinale qui vise à suivre les pratiques enseignantes et artistiques d'enseignants en début de carrière, et ce, sur plusieurs années. L'étude tente de démystifier trois idées populaires selon lesquelles « that once you start teaching, you stop to make art; that having an artistic practice makes you a better teacher; and the good artists eventually leave the teaching profession » (p. 11). C'est ainsi que 39 sujets ont été sollicités lors d'une première cohorte de diplômés de University of Melbourne's Master of Teaching (Secondary Visual Art) degree en 2010 puis 59 en 2011. Malgré la nature récente des données recueillies lors de la publication de l'article, les auteurs proposent tout de même quelques stratégies possibles en lien avec ce qui ressort des témoignages pour le moment :

- « Embed in art training programs ample opportunity to study the concept of artist-as-teacher, and encourage early-career thinking about realistic career pathways to suit individual needs and aspiration » (p. 21);
- « seek and implement strategies that will commit schools to support ongoing artistic practice in their art teaching staff » (p. 21) et
- « seek ways to provide ongoing professional development for art teacher » (p. 22).

Ensuite, l'article *Fifth-Year Art Teachers : Constructing a Professional Identity*, publié en 2014 par Deborah Kuster, Christina Bain et Jeffry R. Young présente une étude portant sur trois enseignants d'arts. Il ont été suivis sur une période de quatre

ans d'enseignement afin d'observer les changements au niveau de leurs identités professionnelles et personnelles. Les cas étudiés ont été interrogés sur la perception de leur identité d'enseignant d'arts, leur perception de la manière dont ils étaient vus par leurs élèves et le personnel de l'école ainsi que leurs philosophies liées à l'enseignement. Ce qui ressort de l'étude comme similarités entre les participants de la recherche, selon les auteurs, est la consolidation de leurs philosophies de l'enseignement qui ne semblent pas avoir été altérées par les années ainsi que les raisons qui ont poussé les candidats vers l'enseignement.

Finalement, une auteure qui me rejoint et m'inspire à plusieurs niveaux est Abbey MacDonald. Cette enseignante à l'Université de Tasmanie, en Australie, maintient une pratique artistique parallèlement à son enseignement. Ses différentes expériences, tant en éducation que dans la pratique artistique, font en sorte qu'elle s'investit beaucoup dans l'étude et le développement des arts visuels et médiatiques dans les contextes éducatifs. Dans son article *A diptych of dilemma: Becoming an artist and a teacher* (2017), l'auteure analyse des échanges entretenus par trois artistes devenus enseignants d'arts, autour du sujet de la conciliation entre la pratique artistique ainsi que le passage à l'enseignement. Le but étant d'identifier et d'examiner les facteurs pouvant influencer la possibilité de maintenir cette pratique tout en s'adonnant à une carrière d'enseignant. MacDonald (2017) utilise plusieurs modèles de recherches qualitatives dont l'auto ethnographie, puisqu'elle s'inclut dans la recherche, et le récit narratif. C'est par l'utilisation de journaux de bord, la réalisation d'entrevues semi-dirigées ainsi que par certains événements artistiques qu'elle a réalisé sa cueillette de données. Son approche participative m'a grandement inspirée.

1.6 Synthèse de la problématique

Les stratégies mises en place par un groupe de spécialistes d'arts plastiques du secondaire pour atteindre un équilibre dynamique entre le maintien d'une production artistique et l'engagement professionnel sont au coeur de cette étude. La compréhension des moyens concrets pouvant faciliter la conciliation de ces deux pratiques permettra d'orienter mon cheminement vers les gestes à poser afin d'atteindre un sentiment d'accomplissement. Comme il a été mentionné, la lourdeur de la tâche enseignante, le besoin de maintenir simultanément une pratique artistique et enseignante ainsi que le choc entre mes valeurs et celles du milieu scolaire ont tous contribué à me plonger dans ce dilemme. Le chapitre qui suit se consacre aux références théoriques qui permettront de mieux saisir le contexte de la recherche ainsi que d'appuyer l'analyse interprétative des données présentées au chapitre IV.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, je présenterai les théories et modèles qui ont inspiré cette recherche ainsi que les concepts qui serviront d'appui pour l'analyse des données. Il s'agit d'abord de l'« Art », thème complexe que j'explorerai sous les angles de la création artistique, la démarche de création puis la production artistique. Par la suite, je traiterai de l'identité professionnelle que je déclinerai en trois volets: l'enseignant d'art et ses multiples modes de conciliation identitaire, les négociations identitaires et l'artiste enseignant.

2.1 L'Art

Le Larousse en ligne (s.d.) définit l'art comme « Création d'objets ou de mises en scène spécifiques destinés à produire chez l'homme un état particulier de sensibilité, plus ou moins lié au plaisir esthétique ». Suite à cette définition simple et efficace, j'enchaînerai avec certains auteurs qui se sont penchés sur la complexité qu'incombe tout le processus de cette « création ». Mon intention est de faire un survol de ce qu'est la création artistique, comment et sous quelles formes elle peut se présenter, ainsi que ce qu'elle sollicite chez les individus.

2.1.1 La création artistique

Selon le Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL) en ligne, la création est un « Acte consistant à produire et à former un être ou une chose qui n'existait pas auparavant (s.d.) ». De manière vulgarisée, la création artistique consisterait donc à donner l'existence à un objet, tangible ou non, qui se rapporte à l'art. Tel que vu précédemment, l'art se rapportant au domaine de la sensibilité, il ne s'agit pas de fabriquer un objet matériel quelconque et dénué de sens. Du point de vue de la psychanalyse, Jacques et Lefebvre (2005) parlent d'ailleurs de la création artistique comme d'un processus extrêmement personnel qui demande un grand niveau d'implication.

En bref, la création artistique en mettant en jeu le sensoriel et le signifiant, le corps et le penser, l'archaïsme et sa représentation, se situe à l'interface. (...) La création artistique met en branle la fonction de limite à travers ce retour à et sur soi et ce qu'il en est du travail de l'image spéculaire, le narcissisme. (p. 200)

La création artistique suppose ainsi des questionnements, des choix et un rapport à soi très présents. Tout l'être est sollicité tant au niveau du corps que de l'esprit. Gosselin et al. (2014) identifient neuf catégories de « ressources du créateur ». Il s'agit de : « L'autorité intérieure, l'ouverture, la sensibilité, le savoir, les habiletés gestuelles/corporelles, les habiletés conceptuelles, l'éthique, la motivation et l'engagement personnel. » (p. 18) Même s'il est question de certaines habiletés plus physiques, on constate toutefois dans cette énumération que davantage d'aspects relatifs à la psyché sont relevés. L'interaction entre soi et sa création porte à se questionner sur les changements apportés envers le produit recherché, mais également, à l'apport de ce dernier sur notre propre évolution.

Anne Deslauriers (2011-B), elle-même enseignante d'arts plastiques, parle de la création artistique comme « un processus de construction de soi » tout en précisant

que le sens qu'on lui accorde peut être vécu de manière distincte d'un individu à l'autre. « Chez moi, la création s'impose constamment, tel un besoin vital qu'il me faut combler. » (p. 89) Inspirée par la dynamique entre son enseignement et sa démarche créatrice, elle prétend vouloir suggérer au lecteur « l'idée que processus créateur et construction de soi peuvent être synonymes et se conjuguer de telle sorte qu'il est difficile de départager ce qui relève de l'un ou de l'autre. (p. 89) Cette mise en relation de la création avec l'actualisation personnelle de l'enseignant d'arts, ayant été d'abord mise de l'avant par Pierre Gosselin (1993), illustre bien la dynamique possible entre le créateur et sa création artistique au point de se demander lequel des deux transforme davantage l'autre.

Selon Gosselin et al. (2006), cette représentation de la création artistique comme « une voie de développement personnel » est plus souvent rencontrée aujourd'hui. Cette compréhension de la création artistique comme « un lieu de construction, de construction d'idée, d'images, de savoirs, etc. » (p. 22). née dans la « mouvance constructiviste » des dernières décennies, romprait avec la tendance précédente de la voir comme « un lieu d'expression ». Gosselin (2011) mentionnent la création artistique connue par les enseignants d'arts durant leur formation comme un aspect ayant « largement contribué à leur actualisation personnelle ». Au-delà du développement d'aptitudes plus techniques associées à la matière qui sera enseignée éventuellement, « (...) la formation disciplinaire en arts visuels, fortement caractérisée par l'entraînement à la création, développe chez l'étudiant une capacité d'engagement subjectif » (p. 34-35). Le lien entre la création artistique et le développement de l'être mis ici en relation avec l'actualisation personnelle des spécialistes d'arts constitue un aspect fondamental de la présente recherche.

Telle que décrite précédemment par quelques auteurs, on remarque que la création artistique comporte plusieurs étapes qui, inconsciemment ou non, prennent la forme d'une démarche.

La démarche de création est une activité physique, cognitive et psychique inscrite dans un trajet arythmique modulé par des phases, des étapes et des processus qui interagissent en boucle récursive produisant des arrêts, des reprises des accélérations, des piétinements, des retours, des bords, des répétitions. Pour actualiser une vision singulière du monde, la démarche demande des capacités de savoir-faire, de méthodologie, de pragmatique, de conceptualisation et de perception souvent gouvernées par des affects, des pulsions et des nécessités inconscientes, préconscientes ou non conscientes. (Paillé, L., 2004, p. 9)

Le concept de démarche, les aspects sollicités par l'être (corps et esprit) ainsi que les différents paramètres impliqués, dont ceux précédemment mentionnés par Paillé, L. (2004), ont fait l'objet de plusieurs théories.

2.1.2 La démarche artistique

Gosselin et al. (2014) partent du principe selon lequel :

Une démarche artistique, c'est une dynamique d'ensemble mettant en jeu des questionnements personnels, des thématiques personnelles récurrentes, des obsessions personnelles, des intérêts sociaux et culturels, un point de vue singulier sur le monde, des préférences pour ce qui se fait dans le champ artistique, etc. (p. 26).

Considérant qu'une démarche artistique suggère un parcours singulier et un cheminement spécifique à chaque individu, il sera question dans cette partie des mécanismes initiant ou menant à terme une activité créatrice. Le « processus de création » y sera également abordé puisqu'une démarche artistique implique un acte de création. Même si tous s'entendent pour dire qu'il n'existe aucune formule unique, plusieurs auteurs se sont appliqués à tenter d'organiser les étapes d'une démarche artistique. Voici un survol des modèles proposés :

Lubart, T., Mouchiroud, C, Tordjman S, & Zenasni, F. (2015), rendent bien le modèle de Wallas (1926) en présentant et résumant ses quatre étapes. Tout d'abord, il y a la « préparation » qui implique un travail conscient de collecte d'informations. S'en suit l' « incubation », qui relève plutôt d'un travail inconscient associé à un certain repos résultant d'associations puis de l' « illumination », qui ramène vers la conscience une idée jugée intéressante. Finalement, il y a la « vérification », qui engage un travail conscient d'évaluation, de redéfinition et de développement de cette idée. Servant de base fréquemment citée comme inspiration à l'élaboration des idées par d'autres auteurs traitant de la démarche de création, ces étapes impliquent un certain mouvement d'aller-retour entre le monde intérieur et le monde extérieur.

Kris (1952) puis Noy (1979) suggèrent quant à eux un modèle qui relève de la psychanalytique en présentant une conception davantage inspirée par Freud. Corbeil (1998) résume habilement leurs pensées et établit que, pour Kris, bien que l'impact de l'enfance ait une influence majeure chez tous les individus, « tout ne serait pas que sublimation des énergies instinctuelles dans l'acte créateur. Pour lui, une certaine neutralisation des énergies serait un préalable pour favoriser la créativité » (p. 141). Corbeil développe aussi la pensée de Kris selon laquelle « une réalisation de qualité » requière des apprentissages intellectuels tout autant que techniques. En ce qui a trait à Noy, l'auteure mentionne qu'il est important de retenir la cohérence relative que ce dernier accorde aux processus primaires.

(...) on peut situer les modes d'opération des processus primaires et secondaires aux deux extrémités d'un continuum. Au pôle primaire, on retrouve les modes d'opération qui gèrent les émotions et les expériences humaines. Au pôle secondaire, on retrouve les modes d'opération capables de résumer des situations complexes en mots, signes ou symboles, de façon à pouvoir facilement les communiquer. (p. 155)

Selon cette idée, sans ressources primaires, nous nous retrouverions uniquement devant un transfert de connaissances. Pour Noy, il ne peut y avoir de création sans la rencontre à la fois d'opérations des processus primaires et secondaires.

Suite à ces idées, Anzieu (1981), qui préfère l'appellation de « travail création » plutôt que de « processus de création » amène un modèle en cinq phases : « éprouver un état de saisissement », « prendre conscience d'un représentant psychique inconscient », « l'ériger en code organisateur de l'œuvre et choisir un matériau apte à doter ce code d'un corps », « composer l'œuvre sans ses détails » et « le produire au-dehors ». Malgré une réflexion en réalité beaucoup plus profonde et complexe de son modèle, j'abrégerais ainsi : lors de la première phase, Anzieu réfère à « une crise intérieure » par laquelle se produit une « régression » partielle du « Moi » menant l'individu à devenir créateur. Par la suite, c'est la partie consciente du « Moi » qui entre en jeu en rapportant certains éléments du matériel qui demeuraient jusque-là refoulés dans l'inconscient. Lors de la troisième phase, le créateur établit le langage qui lui est propre et détermine son approche pour ensuite entrer dans la quatrième phase de composition de l'œuvre. Suite à cette étape, qui suppose une symbiose de l'esprit avec le produit qu'il crée, vient l'œuvre achevée. Cette dernière détient dès lors sa propre existence en se détachant de son créateur. Pour se rendre à cette dernière étape, Anzieu précise que le créateur doit surmonter les défis de chacune des phases, ce qui n'est pas assuré dans son processus.

Dans cette optique de processus continu traversant différents moments temporels (début, développement et aboutissement) ainsi qu'une participation des processus primaires et secondaires de la pensée, Gosselin et al. (1998) présentent un modèle de dynamique de création en se détachant du modèle strictement linéaire. Il combine à la fois trois phases linéaires (d'ouverture, d'action productive et de séparation) autour desquelles interagissent trois phases en mouvement (inspiration, élaboration et distanciation). C'est d'ailleurs pour cela qu'il parlera de ce processus comme aussi

une dynamique. S'appuyant sur le fait que les différents mouvements puissent interagir entre eux, son modèle se présente sous forme de spirale (figure 2.1).

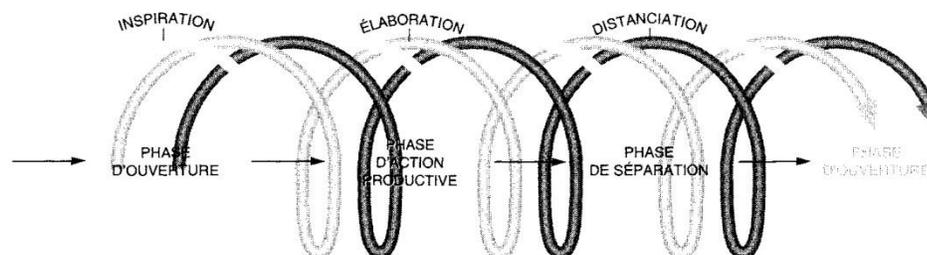


Figure 2.1 Une représentation de la création à la fois comme un processus et comme une dynamique (Gosselin et al., 1998)

Lors de la phase d'ouverture, durant laquelle la spirale de l'inspiration est très active, le créateur ressent, perçoit et découvre des idées auxquelles il devra se montrer sensible et réceptif s'il veut les laisser jaillir. La phase d'action productive, en symbiose avec l'élaboration, laisse place à l'activité consciente qui tranquillement, se concrétise en un but à atteindre. Les processus secondaires prennent ainsi la place en sollicitant « les aptitudes d'articulation conceptuelle et matérielle du créateur ». La phase de séparation, autour de laquelle gravite la distanciation, suppose une séparation entre une œuvre et son créateur. Ce dernier est amené à prendre une certaine distance avec sa création, qui existe maintenant de manière autonome.

Anne Deslauriers (2011-B), inspirée du modèle précédent ainsi que de celui de Schön (1983/1994) et de Valéry (1960), présente un modèle circulaire en six phases (p. 95). Ce modèle est présenté à la figure 2.2. Elle justifie cette forme par une découverte d'un rythme perpétuel dans sa dynamique personnelle qui ne cesse de recommencer. Privilégiant elle aussi un modèle qui s'éloigne du modèle linéaire, elle ajoute l'idée

d'une constante évolution de son processus, même au moment de reprendre une nouvelle séquence des différentes phases.

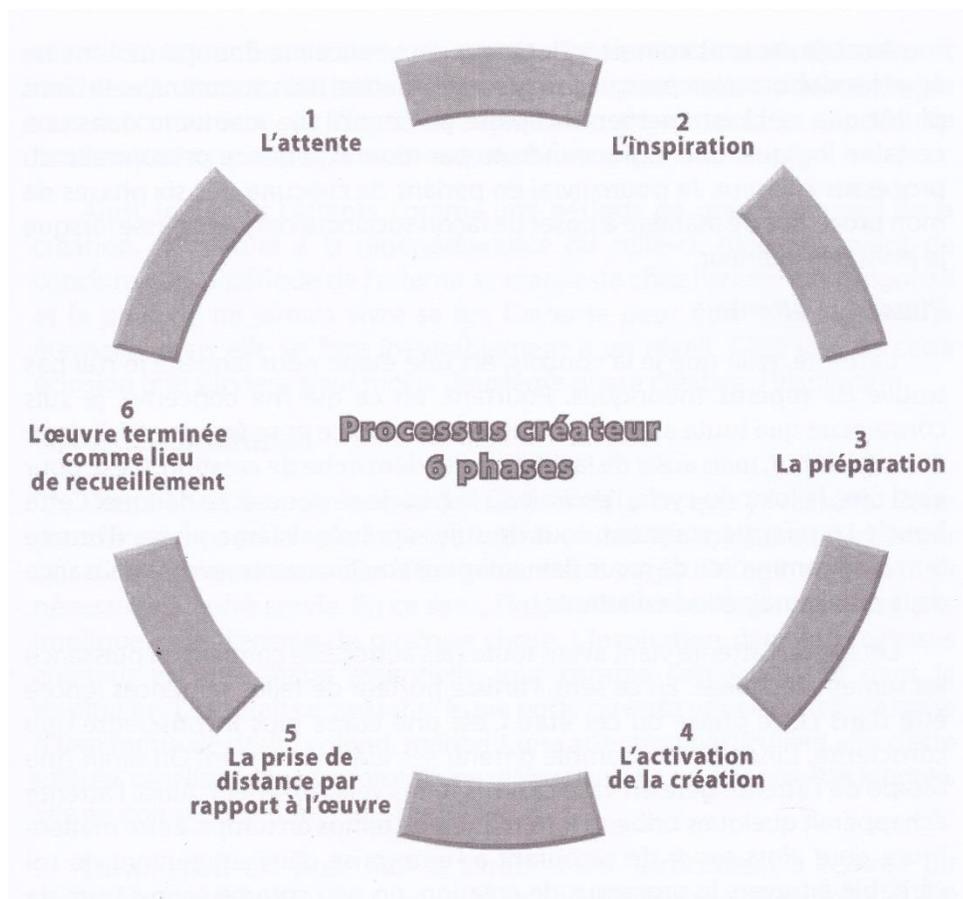


Figure 2.2 Une conception du processus créateur en six phases (Anne Deslauriers, 2011-B)

Comme cette recherche s'intéresse au maintien d'une création artistique personnelle chez un groupe de spécialistes d'arts plastiques au secondaire, c'est à partir du modèle de Gosselin et al. (1998) que je tenterai de découvrir dans quelle phase pourraient se situer les difficultés rencontrées par les participantes. Même si chaque

individu doit l'adapter à sa propre démarche de création, le modèle demeure assez polyvalent.

2.1.3 La production artistique

Verdier (2016) différencie les actes de « produire » et de « créer » par plusieurs démarcations. Elle mentionne d'abord le différent degré d'investissement de l'acteur lors de la réalisation. On pourrait voir une certaine déshumanisation dans le produit du premier alors qu'une création repose sur l'engagement tout entier de son créateur. Le premier étant plutôt technique et utilitaire et le deuxième lourd de sens. Ce degré d'engagement mène alors à la deuxième différence apportée par l'auteure selon laquelle il serait question de laisser ou non la marque de cet engagement. Dans la production, la marque demeure généralement anonyme alors que dans la création on reconnaît l'individualité de celui qui l'a créé. Finalement, la portée économique du résultat pourrait déterminer la nature de l'objet. Le produit serait destiné à la vente alors que la création se distancierait de ce but premier financier en conservant son autonomie.

Pour la présente recherche, lorsqu'il est question de « production artistique » il s'agit plutôt de l'idée de création d'une finalité palpable ou la mise en forme d'un sujet tangible tout en demeurant une œuvre et non un produit. Bien que la démarche artistique des participantes constitue un élément incontournable de l'étude, le choix de privilégier « production artistique » plutôt que « démarche artistique » provient de l'intention de réunir des candidates ayant pour objectif l'atteinte d'une certaine finalité dans la création d'œuvres individuelles. Plusieurs auteurs abordent cette finalité selon des angles différents. Verdier (2016) mentionne qu'à un certain moment de l'action créatrice, le créateur n'arrive plus à avancer pour la simple raison qu'il a « fait le tour de ce qu'il devait faire » : « Il est tout à fait légitime qu'il cesse alors de

reprendre, d'ajouter ou de soustraire quoi que ce soit à son œuvre, non pas de façon arbitraire parce qu'il faudrait bien que « les choses aient une fin », mais parce qu'il n'a plus, à *ce moment-là et pour cette œuvre-là*, rien à reprendre, ni à ajouter ou à soustraire » (p. 105). L'auteure poursuit en mentionnant que cet achèvement constitue un objectif auquel la plupart des créateurs aspirent, ce qui ne rend pas pour autant la tâche facile. L'achèvement d'une création ne porte pas sur des « critères objectifs aisément repérables », mais uniquement sur la décision du créateur. À partir du moment où un créateur détermine que son œuvre est achevée, celle-ci deviendrait en quelque sorte indépendante et se détacherait de lui.

La phase 6 du modèle de Deslauriers (2011-B) vu précédemment constitue justement celle de « L'œuvre terminée comme lieu de recueillement. » (p. 104) Cette dernière affirme qu'elle sait exactement à partir de quel moment elle ne doit plus toucher à son œuvre et donc, que celle-ci est terminée. Cette certitude est précédée d'un sentiment empreint de plénitude procuré par la « satisfaction très intense » ressentie lors de la dernière intervention physique sur son travail. L'œuvre achevée constitue pour elle un « lieu de recueillement » qui la « ramène au repos mental ». Ce moment agit sur elle comme « un signal à mon esprit que je peux enfin profiter d'un vide euphorisant ». Puis tout doucement, cette impression s'estompera pour la conduire à la phase suivante, soit un retour à l'attente pour poursuivre le cercle de son processus créatif.

Ce rapport à la finalité exprime bien l'importance et l'attachement qu'un créateur peut accorder à son travail. Gingras-Audet (1979) illustre bien ce lien par la pensée de Valéry qui prétend que : « 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 n'est ni ce qu'elle ne veut ni encore moins bien sûr ou elle va » (p. 203). Le degré de transformation, de détachement et d'influence d'une œuvre sur son créateur dépend toutefois de l'investissement et de l'importance qu'il lui accorde.

2.2 Identité professionnelle

Pour cette section, je me suis inspirée de l'idée de Zimmermann et al. (2012) selon laquelle :

L'identité professionnelle s'entend comme un processus de renormalisation des prescriptions qui conduit à une activité reconnue par le professionnel et le milieu de travail, dont le sens est rendu possible par des mobiles vitaux stabilisés et partagés par le collectif de pairs, et dont l'efficacité est rendue possible par la maîtrise d'opérations adaptées aux contraintes et à la variété des situations de métier. (p. 43)

La question de normalité ainsi que l'importance d'une reconnaissance extérieure sont des thèmes dont le sens dépend beaucoup du contexte. À cette définition comportant déjà plusieurs paramètres complexes, s'ajoute la contrainte de la double posture (conjuguant à la fois le domaine des arts que celui de l'enseignement) lorsqu'on parle de l'identité professionnelle des spécialistes d'arts plastiques. C'est pourquoi il sera ici question des multiples modes de conciliation identitaire du spécialiste d'arts plastiques, des négociations identitaires auxquelles il se trouve confronté puis finalement, du concept « d'artiste-enseignant ».

2.2.1 Le spécialiste d'arts plastiques et ses multiples modes de conciliation identitaire.

Pour cette étude, j'ai choisi le terme « multiples modes de conciliation identitaire » en référence à Hélène Bonin (2007). Dans sa thèse l'auteure précise que :

Si l'identité est complexe, la conciliation de ses multiples dimensions l'est d'autant plus. Elle suppose le sentiment d'unité ou de cohérence à l'intérieur de chacune des composantes, la concordance ou l'harmonisation entre ces composantes, l'amalgame de l'identité individuelle et de l'identité sociale, la

cohabitation de la similtude et de la différence tout autant que la créativité et la conformité. (p. 212)

Bonin (2016) prétend que « la formation et l'identité reposent toutes deux largement sur les valeurs, les motivations et les projections des acteurs principaux (...) » (p. 141). Puis dans un écrit de 2017, elle fait mention du « malaise récurrent » qu'elle constate chez les étudiants qu'elle forme en enseignement des arts plastiques. L'auteure affirme que : « Si cet inconfort dépend parfois de leur motivation à se diriger vers l'enseignement, il dépend aussi souvent de leur difficulté à s'identifier en relation avec les différents groupes qu'ils rencontrent tout au long de leur formation (...). » (p. 177) Autant durant la formation qu'en arrivant sur le marché du travail, ceux-ci se trouvent constamment en relation avec des étudiants/collègues/formateurs/etc., provenant d'une part du domaine artistique et de l'autre part de celui de l'enseignement. Il n'est pas évident de développer un sentiment d'appartenance lorsqu'on se trouve partagé entre deux groupes. Huberman (1989, p. 8) présente le cycle de vie de l'enseignant à partir d'un schéma (figure 2.3) qu'il qualifie de « modèle schématique et spéculatif », mais présentant les tendances observées lors d'une étude suisse réalisée à partir d'entretiens multiples auprès de 160 « enseignants secondaires [sic] ».

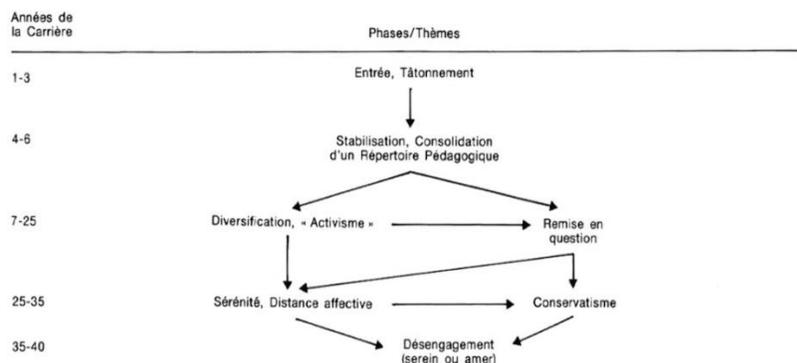


Figure 2.3 Le cycle de vie de l'enseignant (Huberman, 1989)

On y retrouve les moments clés remarquables lors desquels se produisent certains changements dans la vie professionnelle des enseignants. On constate que plusieurs années d'enseignement, voire une carrière au complet, sont nécessaires pour l'atteinte d'une phase « finale » à son développement.

« Continuellement exposés au discours entourant l'enseignant idéal, les enseignants savent ce qu'ils doivent représenter (le soi idéalisé), mais ils ne savent plus qui ils sont vraiment. » (Allard 2001, p. 15) Les questionnements identitaires sont donc déjà bien présents chez les enseignants, mais ceux spécialisés en arts plastiques doivent y ajouter la sphère identitaire d'artiste. Zask (2003) affirme que : « L'artiste est une personne unique dont les talents sont exceptionnels, un être capable de création, doué d'une vision singulière. L'école socialise tandis que l'art vient de la marge. » (p. 56) User de qualificatifs mettant de l'avant les particularités hors-normes des artistes est fréquent et entre en contradiction avec la conformité du contexte scolaire.

Bonin (2017) présente les trois moments à traverser dans la construction de l'identité professionnelle chez le spécialiste d'arts plastiques : « la formation initiale », « l'insertion professionnelle » et « l'exercice de la profession » (p. 178). Elle associe chaque moment à des difficultés qui lui sont propres. Lors de la formation initiale, il y aurait « la difficulté à se définir », lors de l'insertion professionnelle « la difficulté à développer un sentiment d'appartenance » et « la difficulté de concilier la pratique de la discipline et l'enseignement de celle-ci. » (p. 178-179) Bonin justifie cette dernière difficulté par le manque d'aisance à créer un lien entre différents modes (de pensée, d'action, de communication, etc.). Ceux-ci sont liés aux spécificités des champs disciplinaires, à l'enseignement de la discipline, aux différents systèmes de valeurs, expertises et réseaux de communications qui leur sont associés. Le spécialiste d'arts plastiques se trouve à revêtir à la fois l'identité d'artiste et celui d'enseignant. Le domaine artistique et le domaine scolaire possèdent toutefois chacun leur propre structure. C'est en gravitant entre ces deux espaces que l'enseignant d'art doit

construire sa propre image selon ce qui lui donne du sens. « L'image de soi, la perception de soi, ou la représentation de soi est le résultat de l'organisation structurée d'un ensemble d'éléments signifiants construit par l'individu au sujet de lui-même. » (p. 191-192) Cette construction identitaire s'accompagne souvent d'un choix de dénomination. Il existe une multitude de terminologies auxquelles peuvent s'associer ceux qui enseignent les arts plastiques.

L'une des façons qu'ont ces enseignants de parvenir à une définition cohérente et unifiée est de s'attribuer une fonction principale, une fonction professionnelle qui associe divers aspects de leurs personnalités, qui intègre le plus possible la multiplicité de leurs intérêts et l'effcience de leurs arts. (p. 193)

Suivant ce raisonnement, c'est donc certains aspects fondamentaux mis de l'avant par l'individu qui l'aideront à se définir. Sa personnalité, ses valeurs, sa relation et son implication relatives à chacun des domaines contribuera à la construction de son identité selon s'il se définit davantage comme un enseignant, un artiste, un pédagogue, un entrepreneur, etc. Cette opération mène à une multitude de dénominations (enseignant-artiste, artiste-enseignant, artiste-pédagogue, etc.) qui comportent toutes le même obstacle : une négociation identitaire.

2.2.2 Les tensions et stratégies de la négociation identitaire

Conjuguer avec de multiples modes de conciliation identitaire comporte son lot de difficulté. À cet égard, Hélène Duval (2017) présente certaines observations découlant de sa thèse achevée en 2011. Même si sa recherche porte sur les enseignantes en danse, son modèle peut se transposer assez fidèlement aux autres domaines artistiques. Elle présente dans un schéma (figure 2.4), les 6 sphères de négociations identitaires principalement observées dans son étude ainsi que les

tensions qui y sont liées. On y aperçoit également certaines stratégies intersubjectives susceptibles d'apaiser celles-ci.

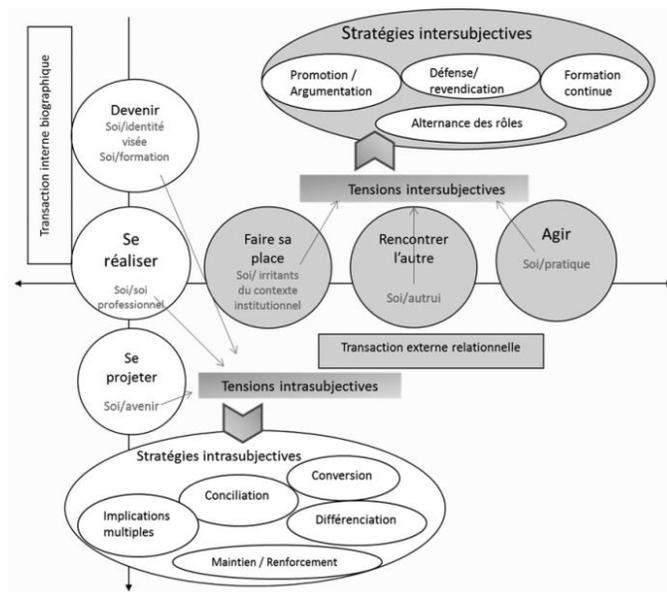


Figure 2.4 Six sphères de négociation identitaire; Tensions et stratégies identitaires (Duval, 2011)

Chacun des moments illustrés peut comporter une double posture entre l'aspect artistique et l'aspect éducatif de l'individu. Les trois sphères blanches « devenir », « se réaliser » et « se projeter » relèvent de ce que l'auteure appelle « transaction interne » alors que les sphères grises « faire sa place », « rencontrer l'autre » et « agir » relèveraient de la « transaction externe ». Même si l'auteure développe en détail chacune des étapes complexes, la vue sommaire de ce modèle illustre bien la partie de négociation identitaire qui se fait davantage par introspection chez l'individu et celle qui se trouve chamboulée par la relation avec les pairs.

Bonin (2017) pour sa part, parle de « l'équilibration des paradoxes que sont la créativité et la conformité dans la composante de l'identification » (p. 194) comme

d'un aspect décisif à un individu pour se définir lui-même. Plusieurs spécialistes d'arts plastiques observés par l'auteure justifient leurs choix de carrière en enseignement par une recherche d'équilibre et de stabilité plutôt que par vocation. Elle précise que ce phénomène tendrait à répondre à une dimension psychologique davantage que pour des raisons économiques. « C'est comme si la pratique éducative, par la sécurité et la stabilité qu'elle procure, en se conjuguant avec la part de risque inhérente à la création artistique, permettait de conserver un équilibre » (p. 195). Pour certains, cet équilibre sera entre la production artistique personnelle et l'enseignement, alors que pour d'autres, c'est la synthèse des deux qu'il faudra balancer.

En effet, Anne Deslauriers (2011-B) expose la réalité selon laquelle ce n'est pas tout le monde qui ressent le besoin de créer :

Tel que je le conçois, le besoin de créer agit chez une personne comme une volonté d'agir puissante et incontrôlable, pouvant s'amplifier jusqu'à indisposer ceux qui le ressentent. Cette volonté implique nécessairement le désir d'obtenir satisfaction. Par ailleurs certains individus seraient touchés par le besoin de créer et d'autres pas. Quoi qu'il en soit, ce besoin de créer inciterait les individus à équilibrer deux niveaux de leur Être, à construire quelque chose d'extérieur à partir de leurs réserves intérieures. (p. 92)

Dans la présente recherche, comme je m'intéresse aux personnes désirant entretenir une production artistique distincte de leur enseignement, je m'étendrai plutôt sur ce sujet. Deslauriers (2011-B) précise que par les contraintes d'argent, de temps, de responsabilités, etc., il lui est difficile de donner vie à ses idées dès qu'elles se présentent. Elle doit alors remettre ses projets à plus tard, comme c'est le cas de bien des enseignants tant au niveau de leurs projets artistiques que pédagogiques. Cela nécessite toutefois de garder les traces d'idées afin de les réaliser plus tard. Son idée traduit d'ailleurs cette réalité d'enseignante : l'importance d'établir ses priorités et le privilège de pouvoir s'investir dans une idée au moment où elle jaillit.

Sans trace, une manifestation de l'inspiration a plus de chance de passer inaperçue. Elle risque d'émerger sans connaître de suite, puisqu'elle n'est sauvegardée nulle part. Personnellement, je ne prends plus ce risque. Chanceux sont les artistes qui peuvent s'investir dans la construction de leur idée aussitôt qu'ils la sentent arriver. (p. 98)

Ici, l'enseignement pourrait constituer en quelque sorte un obstacle à la création (contrainte de temps). Les faits qui viennent d'être mentionnés ne sont que certains paramètres rencontrés par les spécialistes d'arts plastiques dans la construction de leur identité professionnelle. Bien que peu exhaustifs, ils visent à illustrer les tiraillements intérieurs auxquels sont confrontés ces enseignants.

2.2.3 L'artiste enseignant

Beaubien (2004) apporte une nuance entre deux utilisations fréquentes de l'appellation « artiste-enseignant ». Selon elle, on l'utiliserait pour faire référence à l'artiste professionnel qui accède aux écoles par son expertise. Ce dernier se promène de milieu en milieu pouvant proposer plusieurs fois le même projet aux élèves. Benoit (2007), qui utilise plutôt l'appellation « artiste à l'école » pour l'acteur qui correspond à cette description, précise la nature ponctuelle de sa présence et le fait qu'il offrira ses services dans le cadre de contrats. Pour poursuivre avec l'idée de Beaubien (2004), on dirait également du spécialiste d'arts plastiques en milieu scolaire qu'il est « artiste-enseignant ». Ce dernier se démarque toutefois par la formation en pratique artistique et en pédagogie artistique reçue dans sa formation initiale. Il se distingue aussi par le rôle constant et continu qu'il doit jouer sur une longue période de temps. « Il doit alors planifier et proposer une grande diversité de projets pendant toute une année scolaire. C'est dans ce cadre parfois difficile que cet enseignant tente d'actualiser ses potentialités créatrices. » (Beaubien, 2004, p. 19) Benoit (2007) définit pour sa part, « l'artiste-enseignant » comme « (...) la personne

qui enseigne les arts visuels à temps partiel ou à temps complet et qui poursuit une démarche créatrice » (p. 3). Cette définition d'artiste-enseignant s'accorde avec la logique de Bonin (2017) présentée précédemment, selon laquelle certains enseignants parviennent à se donner une définition cohérente en s'attribuant « une fonction principale » (p. 193).

Il importe de mentionner qu'au Québec, le statut d'artiste « professionnel » est régi par des critères spécifiques, notamment par ceux énumérés dans la *Loi sur le statut professionnel des artistes des arts visuels, des métiers d'art et de la littérature et sur leurs contrats avec les diffuseurs* (Loi S-32.01). Effectivement, la figure 2.5 en présente un extrait, qui établit les caractéristiques auxquelles doit répondre l'individu s'il veut obtenir le titre officiel :



Figure 2.5 Extrait de la Loi sur le statut professionnel des artistes des arts visuels, des métiers d'art et de la littérature et sur leurs contrats avec les diffuseurs (Loi S-32.01)

Danielle Boutet (2016) précise que le statut « professionnel » dans les arts est assez compliqué en art actuel « où les artistes vont plutôt développer des idées ou des concepts et pas nécessairement viser la production d'objets commercialisables (...) » (p. 265). Elle insiste également sur le fait que tous les artistes n'ont pas nécessairement le désir de créer des œuvres correspondant à ce que recherchent les musées ou galeries d'art. Ne pouvant ainsi se baser uniquement sur les diplômes ou le statut officiel, elle prétend que :

(...) ce qui distinguait un artiste sérieux d'une personne pratiquant l'art comme un loisir était justement la notion de démarche – c'est-à-dire une recherche ou une quête soutenue et réfléchie d'une œuvre à l'autre, agissant comme un arc intégrateur entre les productions. (p. 265)

Suivant la logique des définitions établies, un spécialiste d'arts plastiques pourrait se considérer comme artiste-enseignant sans nécessairement détenir le statut professionnel officiel, mais en développant sa démarche artistique.

2.3 Synthèse du cadre théorique

Le cadre théorique présenté se veut un survol de quelques notions sur l'« Art » (sous forme de création, démarche et production) ainsi que de certains concepts quant à l'identité du spécialiste d'arts plastiques. Son contenu est porteur de sens, notamment pour l'analyse de données présentée au chapitre IV. Des rapprochements y seront établis avec la pensée de Jacques et Lefebvre (2005), Paillé, L. (2004), Deslauriers (2011-B), Gosselin et al, (2014), Boutet (2016), etc. quant à leurs manières d'aborder la création et la démarche artistique. Gagné (2018) ainsi que Bonin (2016) seront aussi citées lorsqu'il sera question de conciliation et d'identité. Toutefois, avant d'amorcer l'analyse des données il est essentiel de présenter la méthodologie utilisée lors de cette recherche.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Dans ce chapitre, j'explorerai la notion de recherche qualitative et préciserai les aspects méthodologiques qui sont les plus pertinents dans le cadre de ma recherche. J'enchaînerai avec l'approche méthodologique privilégiée pour la mise en pratique de cette étude ainsi que ses composantes. Directement en lien avec cette méthode, je poursuivrai en décrivant ma démarche d'échantillonnage et présenterai un portrait sommaire des participantes à l'étude. Il sera également question des modes de cueillette et d'analyse de données. Enfin, je terminerai avec les considérations éthiques liées à cette démarche.

3.1 Une posture qualitative

La recherche qualitative gagne sans cesse de l'importance dans le domaine des sciences sociales et humaines. Anadón (2006) la définit comme étant une approche « associée à des postures épistémologiques et théoriques privilégiant d'une façon ou d'une autre l'expérience et les points de vue des acteurs sociaux » (p. 6). L'auteure mentionne que les premiers travaux qualitatifs dans le monde de l'éducation, ainsi que les méthodes de collecte de données y étant associées, sont apparus entre la fin du XIXe siècle et les années 1930. Entre 1930 et 1950, elle évoque un certain abandon de la méthode puis, durant les années 1960, l'émergence d'un engouement pour les

préoccupations liées aux changements sociaux. Ce phénomène donne un nouveau souffle à l'approche. C'est suite à cette « relance » , plus particulièrement à la fin de la décennie 1980, que le modèle qualitatif se serait consolidé dans le domaine de l'éducation au Québec. Ce type de recherche s'intéresse aux particularités uniques des expériences humaines afin de tirer du sens des données recueillies. Elle développe une approche très différente de celle utilisée pour la recherche quantitative, de laquelle découleront davantage des pourcentages et des statistiques.

Dans le cas d'une recherche quantitative, les nouvelles connaissances s'expliquent par des données collectées à l'aide d'instruments de mesure et présentées principalement sous forme de nombres; la description et les analyses statistiques de ces données fournissent de nouvelles informations et permettent de décrire, d'expliquer ou de prédire une situation ou un phénomène.
(Boudreault et Cadieux, 2018, p. 154)

Se distinguant de ce courant positiviste basé plutôt sur l'analyse de relations entre variables spécifiques, la recherche qualitative recherche une compréhension des situations humaines. Pour saisir les choix promulgués par des individus agissant selon leur propre conception du monde, il incombe de comprendre ce qui, fondamentalement, les motive à agir ainsi. Cette quête de sens et de compréhension mène indubitablement à un déroulement évolutif de la recherche qui comporte trop de paramètres imprévisibles pour être organisée de manière définitive. Quant à l'analyse de résultats d'une étude qualitative, il est certain qu'elle comporte un caractère interprétatif (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Les chercheurs qualitatifs s'efforcent de présenter le plus fidèlement possible les propos recueillis auprès des participants en sachant que le choix et la façon de présenter les données constituent en soi une première forme d'analyse interprétative. La neutralité totale serait irréaliste et viendrait, de toute manière, annuler le sens premier d'une recherche de type qualitatif, qui trouve sa pertinence dans sa prise en compte de la relation entretenue entre les participants et leur environnement.

3.2 L'approche méthodologique privilégiée

La recherche qualitative, tout en conservant ses particularités, se décline en plusieurs approches. La méthode que j'ai choisi d'utiliser pour la présente recherche est la recherche-action collaborative. Cette approche résulte de l'amalgame de deux méthodes : la recherche-action et la recherche collaborative/partenariale. Je présenterai ici les aspects qui m'ont interpellée selon les méthodes distinctes puis les auteurs qui ont eux aussi choisi de traiter de cette forme hybride de recherche. Comme plusieurs écrits sont consacrés entièrement à chacune des méthodes, j'ai tenté ici de synthétiser ce qui était pertinent pour le sujet de ma recherche, mais il est nécessaire de garder en tête que chaque approche est complexe et pourrait être développée davantage.

3.2.1 La recherche-action

Sellamna (2010) mentionne que l'arrivée de la recherche-action tient historiquement d'un mécontentement des chercheurs qui ne désiraient plus uniquement produire des savoirs liés à différents problèmes sociaux importants, mais plutôt, les résoudre concrètement. Guay et Prud'homme (2018) expliquent que : « La naissance du concept de recherche-action peut certainement être associée à l'émergence du pragmatisme en tant que théorie de la connaissance. » (p. 235) Voulant trouver une manière de concilier ma pratique artistique et éducative, le choix d'une recherche action résonne avec l'approche pragmatique telle que mentionnée par Guay et Prud'homme (2018). Les auteurs précisent que, depuis 1946, dans la base de données ERIC, on peut recenser 12 000 documents reliés à la recherche-action, plus du double de ce qui était dénombré en 2011. Cela démontre un engouement assez récent pour ce

type de recherche. La recherche-action présente certaines caractéristiques fondamentales qui lui sont propres :

- La recherche-action est motivée par un besoin réel de praticiens sur le terrain;
- Elle est menée sur le terrain des praticiens, dans leur milieu naturel;
- Elle met à contribution des praticiens, qui collaborent et communiquent en tant qu'acteurs et chercheurs;
- Elle s'appuie sur une démarche méthodologique souple et flexible;
- Elle comporte des mécanismes qui permettent aux praticiens chercheurs de collaborer, de réfléchir et de rendre compte de l'impact de leurs actions d'éducation et de recherche.

(p. 242)

Guay et Prud'homme (2018), inspirés de McNiff et Whitehead (2010), présentent un modèle cyclique¹ composé de 6 étapes : « La définition d'une situation actuelle », « la définition d'une situation désirée », « la conceptualisation du plan d'action », « la mise en œuvre du plan d'action », « l'évaluation » et « la diffusion » (p. 245). Je présenterai ici chacune de ces étapes en faisant le parallèle avec ma propre recherche :

- 1) « *La définition d'une situation actuelle* » correspond à ce qui ne fonctionne pas. Tel que présenté lors de ma problématique, il s'agit donc de ma difficulté à concilier une pratique d'enseignement à une pratique artistique.
- 2) « *La définition d'une situation désirée* » répondrait à cette situation idéale où il me serait possible de faire vivre ces deux pratiques.
- 3) « *La conceptualisation d'un plan* » s'est traduite par l'élaboration de mon projet d'approcher des participants selon des critères précis afin de créer une situation de création et d'analyser les aspects qui contribuent ou qui rendent difficile l'expérience de création.
- 4) « *La mise en œuvre du plan d'action* » qui, comme son nom l'indique, consiste à entrer dans l'action en concrétisant le plan précédemment établi.

¹ L'illustration du modèle cyclique peut être consultée à l'annexe A

C'est à cette étape que les participants sont entrés en jeu et que j'ai dû les accompagner dans la démarche, tout en y participant.

- 5) « *L'évaluation* » est le moment où j'ai analysé les données recueillies afin de saisir l'impact des actions effectuées.
- 6) Lors de « la diffusion », je rendrai public le rapport de ma recherche. Il est à noter que ces actions gravitent autour de trois éléments centraux : « l'agent », « le sujet » et l'« objet » évoluent eux-mêmes dans un milieu. Pour mon étude, le milieu correspond au lieu de création des participants, en l'occurrence leur atelier (ou lieu de création ainsi que la plateforme d'échange mise en place). Ceux-ci (les sujets) ont exploré leurs méthodes/habitudes en situation de création (objet de la recherche) que j'ai encadrées (agent) afin de collecter des données.

3.2.2 La recherche collaborative/participative

Dans la majorité des écrits consultés, les termes « collaboratif » et « partenarial » font référence au même type de recherche. Bonny (2017) apporte la nuance selon laquelle bien qu'il s'agisse généralement du même sujet, le terme « recherche collaborative » est davantage utilisé en France alors qu'au Québec, il est plus commun d'employer le terme « recherche partenariale ». Morrissette (2013) définit la recherche collaborative comme étant une « méthodologie d'intervention qui suppose que des praticiens s'engagent, avec le chercheur, à explorer un aspect de leur pratique et que l'objet même de la recherche porte sur leur compréhension en contexte de cet aspect » (p. 41). Le but est d'arriver à un compromis entre l'univers de la pratique professionnelle et celui de la recherche, afin de tendre vers une « *démarche de coconstruction* » (p. 41). Les fondements de la recherche-action et ceux de la recherche collaborative se rejoignent à plusieurs niveaux : « le pragmatisme de Dewey, le changement social de Lewin, le « praticien réflexif » de Schön (1983), etc. » (p. 41). Toutefois, la recherche collaborative se démarque de la recherche-action par son objectif qui, plutôt que de viser un changement direct sur la problématique de recherche, a pour but un rapprochement des deux univers précédemment mentionnés.

Cette démarche permet d'examiner l'objet de la recherche tout en offrant aux participants une opportunité de développement professionnel. Si je fais ici un parallèle avec mon propre objectif de recherche, il m'est difficile de m'associer davantage à une des deux approches. Ma démarche tend vers un travail de coconstruction et de développement professionnel, mais je désire également me servir des résultats de recherche afin de possiblement changer mes méthodes de travail et tenter de trouver des solutions à ma problématique, c'est-à-dire, avoir de la difficulté à maintenir simultanément ma pratique artistique et ma pratique enseignante. Au tableau 3.1, j'ai repris les informations du tableau de Morrissette (2013, p. 46) qui présente les différences entre les deux approches. J'y ai mis en caractères gras ce qui me concerne, afin de bien illustrer mon besoin de les fusionner

Tableau 3.1 Quelques distinctions entre la recherche-action et la recherche collaborative (Morrissette, 2013)

Recherche-action	Recherche collaborative
Visée de changement, d'amélioration d'une pratique professionnelle, et d'émancipation des participants.	Visée d'explicitation d'un savoir-faire lié à un aspect de la pratique professionnelle et de médiation entre communauté de recherche et communauté de pratique.
Processus rigoureux de résolution de problèmes.	Processus de coconstruction de l'objet au travers de zones de savoir partagées, admises et contestées.
Démarche de recherche en spirale de cycles de planification, d'action, d'observation et de réflexion.	Démarche selon trois étapes : cosituation, coopération, coproduction.
Chercheur et praticiens sont des cochercheurs, partagent l'ensemble des responsabilités, du début à la fin de la recherche	Chercheur et praticiens ont des expertises complémentaires; ils n'accomplissent pas nécessairement les mêmes tâches.

3.2.3 La recherche-action collaborative

Tel que démontré précédemment, ma recherche se situe à la jonction de deux approches, menant à « la recherche-action collaborative ». Plusieurs auteurs se sont inspirés de cette approche hybride, mais le seul point sur lequel ils semblent tous s'entendre est qu'il existe d'innombrables désignations de recherche-action collaborative. Pour ma recherche, je m'appuierai sur la définition d'Yves Bonny (2017), car elle me semble la plus adéquate en fonction de mes besoins. Cet auteur fait état d'une interprétation spécifique de la recherche-action collaborative comme étant dirigée vers une « dynamique à travers laquelle des praticiens se mettent en recherche à propos de leur univers de pratique, que ce soit dans une perspective de réflexion et de retour sur la pratique ou dans une visée de transformation (...) » (p. 30). Bonny (2017), met l'accent sur le fait que dans la recherche-action collaborative, les praticiens font partie intégrante de la recherche. Ils s'y trouvent au cœur, en se plaçant dans une posture de réflexion sur leur pratique au quotidien. Un processus de « coconstruction » de savoir se met en marche puisqu' « il leur est proposé de « se mettre en recherche » aux côtés des chercheurs qui « font de la recherche » (p. 31). Il mentionne également que la recherche-action collaborative vise une catégorie distincte d'individus partageant une profession, une expertise, une implication ainsi que des modes d'exercices et conditions ou provenant de milieux plus hétérogènes, mais visant un objectif commun. Ce groupe s'engage dans des « démarches d'analyse de pratiques, de clinique de l'activité, d'explicitation et d'échange de savoirs et de compétences » (p. 31). Je répondrai à ces critères en formant une communauté d'échange d'enseignants d'arts plastiques du secondaire désireux de s'impliquer dans une démarche de création personnelle. Mon étude fait état d'une vision pragmatique voulant renouer avec une démarche de création. Elle vise également un but heuristique, c'est-à-dire qui « (...) consiste ou qui tend à trouver » (Larousse en ligne, s.d.), en réunissant des savoirs pratiques et théoriques. La communauté d'échange en situation de création tend à innover afin de faire

ressortir et d'analyser les éléments de la problématique établie. Enfin, la démarche de réflexion profitera autant aux participants qu'au chercheur. La structure du projet englobe ainsi tous les paramètres définissant une recherche-action collaborative.

3.3 Démarche d'échantillonnage

Comme nous l'avons vu plus tôt, la méthode qualitative n'implique pas des statistiques, mais plutôt des données sensibles obtenues auprès des acteurs de la recherche. Les contraintes de temps et de moyens accessibles dans le cadre d'une maîtrise restreignant le nombre possible de participants, c'est à partir d'un échantillon non probabiliste que j'ai piloté ma recherche. Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2011), pour déterminer son échantillon « Le chercheur établit un ensemble de critères provenant du cadre théorique afin d'avoir accès, pour le temps de l'étude, à des personnes qui partagent certaines caractéristiques. » (p. 130) Afin de m'assurer que les participants gravitent dans un système éducatif semblable et qu'ils partagent un intérêt ciblé en lien avec l'objet de ma recherche, j'ai établi des critères de sélection très spécifiques que j'ai publiés sur les médias sociaux sous forme d'affiche d'appel à la participation². En ouvrant plus largement, il aurait été aisé de s'éloigner du sujet.

« Planifier un échantillon pose ainsi le défi de trouver un juste équilibre entre les bénéfices pour le participant à s'engager dans la recherche, les intérêts du chercheur à poursuivre ses intérêts personnels et professionnels et la contribution aux connaissances dans le but d'améliorer ultimement des pratiques grâce à une meilleure compréhension des dynamiques entourant un objet d'étude donné. » (Savoie-Zajc, 2007, p. 109)

². L'affiche « appel à la participation » peut être consultée à l'appendice A.1

Dans la prochaine partie, je justifierai chacun des critères présentés en détail puis je décrirai l'échantillon obtenu.

3.3.1 Nombre et critères de sélection

Afin de demeurer réaliste dans le temps disponible dans le cadre d'une recherche de maîtrise, j'ai visé le nombre de sept participants, incluant ma participation. Ce nombre paraissait assez grand pour avoir un indice de représentativité du quotidien des participants. La réalisation d'entrevues, la rédaction de verbatim et le suivi de la communauté d'échange auraient été difficilement réalisables avec un nombre plus élevé de candidats. Il aurait également été ardu de trouver davantage de participants voulant s'investir dans le projet et ayant comme objectif précis de vouloir concilier la pratique artistique et la pratique pédagogique. Concrètement, malgré le désistement de deux participantes, le nombre atteint, soit cinq participantes, est demeuré adéquat. Des études similaires telles que celles d'Hélène Nadeau (1989) ainsi que d'Abbey MacDonald (2017) (présentées au chapitre I) se sont faites avec uniquement trois ou quatre participants et les résultats sont demeurés pertinents.

Pour sélectionner les candidats, je me suis basée sur les trois critères suivants :

- 1- **Être enseignant(e) en arts plastiques au secondaire (au Québec) depuis au moins trois ans et détenir un poste, ou un contrat, d'un pourcentage égal ou supérieur à 80%** : ce premier critère visait à recruter des candidats ayant des habitudes et contraintes de travail similaires afin d'avoir un bon indice de la réalité qu'ils vivent. Plusieurs études précédemment évoquées mentionnaient que le fait de travailler à temps partiel pouvait aider la conciliation travail/production. Comme je voulais voir ce qui était réalisable en demeurant à temps plein, le

minimum d'un 80% de tâche a été visé. Une tâche de pourcentage moindre aurait pu influencer les contraintes de travail et modifier les résultats.

- 2- **Vouloir relancer ou maintenir une production artistique personnelle, distincte de son enseignement** : comme la recherche visait à comprendre comment il est possible de concilier la sphère pédagogique et artistique de l'enseignant d'art, il importait que les participants recherchés aient le désir d'atteindre cet équilibre. Ce deuxième critère venait donc situer l'intérêt nécessaire des participants par rapport au sujet étudié.
- 3- **Désirer se placer en situation de création artistique personnelle et d'échanger ses impressions avec d'autres spécialistes via une plateforme numérique lors d'une expérience de 10 à 12 semaines** : le projet tentait de saisir la manière la plus saine et naturelle possible pour relancer ou maintenir une production artistique personnelle distincte de son enseignement. Il ne devait donc pas mettre le participant dans une situation inconfortable ni ajouter des obligations à son quotidien déjà chargé. Toutefois, pour assurer sa réussite, les participants devaient avoir envie de s'y investir. Ce dernier critère annonçait le type d'implication qui serait demandé aux participants en décrivant brièvement le corps du projet.

Ces critères s'avéraient être très précis afin de bien répondre à mon objectif de recherche. Effectuer avec un groupe trop hétérogène, l'expérience aurait probablement mené à une multitude de réflexions divergentes de cet objectif.

3.3.2 Description de l'échantillon

Suite à la publication de mon appel à la participation, j'ai reçu une vingtaine de propositions. Sur ce nombre un seul homme a postulé et il ne répondait malheureusement pas au premier critère. Malgré le grand nombre de candidats intéressés, la sélection s'est avérée moins difficile que je ne le croyais. Beaucoup de gens m'ayant contacté ne correspondaient pas à toutes les exigences décrites précédemment donc ils étaient automatiquement exclus. Au final, six participantes se sont démarquées en remplissant tous les critères de sélection. Toutefois, l'une d'elles n'a pas donné de suite au moment de fixer un rendez-vous pour l'entrevue. Une seconde s'est désistée durant le clavardage puisqu'elle n'avait finalement pas le temps d'y participer. La première entrevue effectuée avec cette dernière n'a donc pas été considérée dans l'analyse des données.

Malgré l'offre étendue à la grandeur du Québec, le groupe s'est entièrement constitué de femmes de la même tranche d'âge (entre 31 et 41 ans) enseignant toutes dans des écoles publiques, majoritairement de la grande région de Montréal (une seule participante étant à l'extérieur de cette région, dans la Commission Scolaire³ Des Samares.) Le tableau 3.2 dresse un portrait sommaire des candidates. Il présente leur âge, leur situation familiale, leur statut d'enseignement, la nature de leur tâche et leur nombre d'années d'expérience. Il est important de mentionner que, lors de la signature du formulaire de consentement sur lequel je reviendrai un peu plus loin, les participantes ont toutes choisi de divulguer leur véritable nom.

³ Malgré la transformation des commissions scolaires en centre de service durant ma rédaction, j'utiliserai l'ancienne dénominations tout au long de ce mémoire puisqu'elles étaient effectives tout la durée du projet réalisé.

Tableau 3.2 Description de l'échantillon (âge, situation, tâche)

	Karine C.	Amélie	Karine P.	Marie-Josée	Maude
Âge	33 ans	36 ans	41 ans	37 ans	31 ans
Situation familiale	Nouvellement en couple, sans enfant	En couple, 2 enfants de 5 et 7 ans.	Monoparentale avec deux garçons de 12 et 14 ans.	En couple avec deux enfants de 4 et 7 ans	En couple sans enfant
Permanence	Non	Oui	Oui	Oui	Oui
Nature de la tâche d'enseignement	88% (24 périodes sur 9 jours) Arts plastiques en adaptation scolaire dans une école secondaire publique de la Commission Scolaire des Affluents. 1 ^{re} année à cette école.	100% (26 périodes sur 9 jours en Arts plastiques 3 ^e , 4 ^e et 5 ^e secondaire) dans une école publique secondaire de la Commission Scolaire des Samares. 4 ^e année à cette école.	86% (20 périodes sur 9 jours) par choix Arts plastiques (4 ^e et 5 ^e secondaire) dans une école secondaire publique de la Commission Scolaire Marguerite-Bourgeoys. 10 ^e année à cette école.	100% de tâche (équivalent de 28 périodes par cycle de 9 jours) 1 ^{re} à 5 ^e secondaire) dans une école publique alternative primaire et secondaire de la Commission Scolaire de Montréal (80% en arts plastiques et 20% en art dramatique et autres tâches connexes). 5 ^e année à cette école.	100% (42 périodes sur 15 jours.) Arts plastiques 2 ^e , 3 ^e secondaire ainsi qu'arts et multimédia en 5 ^e secondaire dans une école secondaire publique de la Commission Scolaire Marie Victorin. 2 ^e année à cette école.
Expérience en enseignement des arts plastiques	9 ans d'expérience en enseignement des arts plastiques au secondaire.	10 ans d'expérience en enseignement des arts plastiques au secondaire.	11 ans d'expérience en arts plastiques au secondaire mais enseigne depuis 2002.	13 ans d'expérience en enseignement des arts plastiques au secondaire.	9 ans d'expérience en enseignement des arts plastiques.

3.4 Modes de cueillette de données

La cueillette de données s'est déroulée sur une durée de quatre mois. Le tableau 3.3 présente chronologiquement l'ordre dans lequel se sont déroulées chacune des étapes du projet.

Tableau 3.3 Calendrier des modes de cueillette de données

Dates	Étapes
Décembre 2019	Diffusion de l'appel à la participation – Échantillonnage
Janvier 2020	Questionnaire sociodémographique
Janvier 2020	Entrevues individuelles semi-dirigées No1
Février à mi-mars 2020	Communauté d'échange sur plateforme numérique
Mi-mars	Entrevues individuelles semi-dirigées No2

Le tableau 3.4 met en relation les méthodes de cueillette de données utilisées, en lien avec les outils et les objectifs qui y sont reliés. Ces méthodes seront par la suite expliquées en détail.

Tableau 3.4 Méthodes et outils utilisés lors de ce projet ainsi que leurs principaux objectifs

Méthode	Outils	Objectifs
Questionnaire sociodémographique	- Questionnaire	Connaître le profil général des participants (âge, sexe, situation géographique, etc.)
Entrevue individuelle semi-dirigée	- Guide d'entrevue - Enregistrement sonore - Verbatim	Entrevues pilotée avant la tenue de la communauté d'échange sur plateforme numérique afin de situer les participants dans leur rôle d'enseignant ainsi que leur relation avec la création.
Communauté d'échange sur plateforme numérique	- Logiciel Slack	Favoriser les échanges d'opinions, difficultés, motivations, impressions, etc. durant une expérience de création personnelle dont la forme est déterminée par chacun des participants.
Observation participante	- Journal de bord - Analyse des écrits issus du clavardage	Partager la même réalité que les participants. Être bien positionnée pour saisir leurs impressions et prendre des notes afin de bien retenir les éléments observés.
Entrevue individuelle semi-dirigée	- Guide d'entrevue - Enregistrement sonore - Verbatim	Entrevues pilotée après la tenue de la communauté d'échange sur plateforme numérique et dirigées sur les deux objectifs spécifiques suivants : « identifier les aspects facilitants et contraignants qui contribuent ou non à la motivation lors du travail semi-encadré par un groupe de pairs » et « identifier comment une communauté d'échange sur plateforme numérique sur la pratique créatrice personnelle peut contribuer ou non au maintien simultané de ces pratiques »

3.4.1 Questionnaire sociodémographique

Le questionnaire sociodémographique⁴ utilisé s'intéresse aux éléments sociaux liés aux participantes, notamment l'âge, le sexe, la situation familiale et professionnelle, les caractéristiques de l'école où chacune travaille, etc. Il s'agit de questions fermées ayant pour seule fonction de dévoiler des faits sans laisser place à l'interprétation. Bien que certaines particularités m'aient orienté sur des pistes de réflexion, le questionnaire visait plus à dresser un portrait de mon échantillon qu'à contribuer à résoudre ma problématique de recherche. Afin de briser la glace tout en gardant un contact humain, j'ai décidé de poser les questions à mes participantes et de noter leurs réponses, juste avant la tenue de la première entrevue. Leur demander de le remplir à la manière d'un formulaire me semblait moins chaleureux.

3.4.2 Entrevues semi-dirigés

Savoie-Zajc (2016) définit l'entrevue comme « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (p. 339). Les formes et manières de conduire une entrevue sont variées, mais, pour cette recherche, j'ai décidé de me concentrer sur l'entrevue semi-dirigée.

L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant

⁴ Le questionnaire sociodémographique utilisé peut être consulté à l'appendice B.1

à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé. (Savoie-Zajc, 2016, p. 340)

Pour ce type d'entrevue, un schéma est prédéterminé par le chercheur autour d'une série de thèmes en lien avec l'objet de la recherche. Une logique et une constance sont établies afin de ne pas se perdre dans un espace trop libre, mais les réponses permettent une certaine latitude. J'ai donc établi deux guides d'entrevues⁵. Le premier canevas a été utilisé durant la série d'entrevues effectuées en janvier 2020 et le second, durant la série d'entrevues effectuée à la mi-mars 2020. Dans un premier temps, je tenté de briser la glace avec quelques questions visant à mieux situer les participantes dans leur tâche d'enseignant et leur rapport à la création :

- Pourriez-vous décrire, parler de votre tâche d'enseignant? (Combien d'années d'expérience, quel pourcentage de tâche, dans combien d'écoles avez-vous travaillé jusqu'à maintenant, etc.)
- Combien de temps accordez-vous par semaine à la création personnelle et à l'enseignement?

Les questions de cette première entrevue étaient volontairement orientées vers mon premier objectif spécifique : « déterminer les facteurs qui facilitent ou font obstacle à la création artistique des enseignants qui se placent en situation de création personnelle ». Elles s'articulaient donc ainsi :

- En quoi consiste généralement votre routine de travail? Quelles sont les étapes qui vous motivent à entamer une activité créatrice?

⁵ Les guides d'entrevues peuvent être consultés à l'appendice B.2 pour celui utilisé lors de la première série d'entrevue à l'appendice B.3 pour celui utilisé lors de la deuxième série d'entrevues.

- Comment arrivez-vous à concilier votre pratique artistique avec votre pratique d'enseignement ? Quels sont les obstacles ou les aspects y contribuant positivement? Est-ce que vous exposez?
- Selon vous, votre tâche enseignante est-elle compatible avec votre création? Pourquoi?
- Qu'est-ce qui vous incite à vouloir maintenir une production artistique personnelle parallèlement à l'enseignement des arts? Pourquoi est-ce important pour vous?

Suite à la tenue de la communauté d'échange, j'ai fait une entrevue portant davantage sur l'expérience vécue et en lien avec les deux objectifs spécifiques suivants : « connaître les aspects facilitants et contraignants qui contribuent ou non à la motivation lors du travail semi-encadré par un groupe de pairs » et « identifier comment une communauté d'échange sur la pratique créatrice personnelle, entre spécialistes d'arts plastiques au secondaire, peut contribuer ou non au maintien simultané de ces pratiques ». L'entrevue tournait donc autour de questions telles que :

- Combien de temps accordez-vous, maintenant, par semaine à la création personnelle et à l'enseignement?
- Avez-vous procédé à des changements à votre routine de travail? Quelles sont les étapes qui vous motivent maintenant à entamer une activité créatrice?
- Qu'avez-vous pensé de la perspective d'échanger avec des enseignants d'arts plastiques du secondaire ayant un but commun au vôtre? De manière générale, qu'avez-vous apprécié?
- Est-ce que votre relation avec la création personnelle est modifiée?

Le projet devait initialement se terminer en avril, mais, dû à la fermeture des écoles en raison de la pandémie de la Covid 19, j'ai décidé d'effectuer ma deuxième série d'entrevues à la septième semaine de la communauté d'échange (mi-mars). Cette décision s'est prise afin de ne pas alourdir le quotidien des participantes qui

s'annonçait chargé pour la suite ainsi que pour capter leurs impressions sur les expériences vécues lors de conditions « normales » de travail.

3.4.3 Communauté d'échange sur plateforme numérique

J'ai cherché une façon de motiver mes participantes sans brimer leur créativité. Le concept de communauté d'échange sur plateforme numérique, inspiré de celui des communautés d'apprentissage professionnel (CAP), m'est apparu comme étant le plus adapté à mes besoins.

La communauté d'apprentissage constitue un dispositif de développement professionnel qui permet aux enseignants de collaborer entre eux, tout en s'appropriant les contenus des réformes de façon tangible. Ce type de regroupement leur permet de construire un savoir individuel et collectif. (Dionne, L., et al., 2010, p. 26)

La communauté d'échange sur plateforme numérique telle que je l'ai proposée visait effectivement un « dispositif de développement professionnel », mais également personnel et identitaire. Les individus y participant pouvaient se « construire un savoir individuel et collectif » sans qu'il ne devienne une visée d'optimisation de performances ou de connaissances pédagogiques, comme il nous est davantage présenté en milieu scolaire. Comme il s'agissait plutôt de favoriser la motivation et l'accomplissement, l'aspect d'échange me semblait celui à mettre de l'avant. C'est ce qui justifie ma dénomination de communauté d'*échange* sur plateforme numérique. Cristol (2017) mentionne qu'avec l'apport des technologies et de l'Internet, le concept de CAP laisse de plus en plus de place aux communautés virtuelles d'apprentissage (CVA). Ces dernières, comme le mentionne l'auteur, sont aussi appelées « communautés en ligne » ou « communautés électroniques », mais se rapportent toutes à : « un ensemble de personnes reliées par ordinateur qui échangent par l'intermédiaire d'un réseau informatique, tel Internet, et qui partagent un intérêt commun, pouvant se transformer en culture commune d'apprentissage » (p. 42). Pour

cette étude, la formule numérique est venue contrer la problématique d'horaire puisque chacune pouvait participer au moment qui lui semblait le plus propice tout en conservant l'intimité des participantes. La création étant très personnelle, il n'est pas évident de se commettre en public. Certaines personnes préfèrent travailler seules sur leur création puis la dévoiler au moment qui lui convient.

Suite aux entrevues individuelles semi-dirigées du mois de janvier, j'ai créé un groupe, sur le logiciel Slack⁶, dans lequel j'ai invité les participantes à échanger sur leurs expériences en cours de création. Cette plateforme de communication, conceptualisée pour favoriser le travail d'équipe, conserve des traces du clavardage ainsi que des échanges de fichiers sans renoncer au droit de propriété intellectuelle (contrairement, par exemple, à Facebook). Lors de la communauté d'échange, c'est moi qui étais responsable du groupe en tant qu'administratrice et qui ajoutait les participants, mais sans en devenir la dirigeante. J'ai proposé des pistes de réflexion et j'ai encouragé toutes les participantes à faire de même. Dès le départ, les participantes devaient se présenter puis présenter un ou plusieurs objectifs sur lesquels elles désiraient s'attarder au cours des semaines suivantes. Sur une durée de sept semaines, elles ont été invitées à partager leurs expériences avec leurs pairs. Elles ont ainsi partagé leurs travaux, exprimé leurs bons coups ou leurs déceptions, posé leurs questions, formulé leurs inquiétudes, etc. Le contenu des rencontres demeurait assez libre puisqu'il s'agissait d'établir ce qui se ferait de manière naturelle et son impact sur la création des participantes. Le groupe visait à garder une motivation intrinsèque en imposant le moins de stress possible, mais extrinsèque en demandant un minimum d'une entrée (un commentaire écrit) par semaine.

⁶ Une capture d'écran présentant le visuel du logiciel Slack peut être consulté à l'appendice B.4

Suite à la deuxième entrevue, j'ai recueilli les données sur la communauté d'échange durant dix semaines tel que prévu initialement, mais les échanges au sujet de notre production artistique ont rapidement bifurqué vers nos inquiétudes quant à la pandémie qui s'est déclarée durant l'étude. Les données recueillies suite à la septième semaine (moment de la deuxième d'entrevue) n'ont donc pas vraiment été utilisées dans l'analyse présentée au chapitre IV. À la demande unanime des participantes, la communauté d'échange est encore active aujourd'hui, mais n'est plus une source de données de recherche.

3.4.4 Observation participante

L'observation a pour principe de considérer ce qui se passe à l'aide de ses propres yeux. Gaudrau (2011) apporte la nuance que lors de l'observation participante, le chercheur est directement imprégné du milieu dans lequel il s'intègre, contrairement à l'observation directe ou à l'observation différée qui demande un différent niveau d'implication. Soulé (2007) soulève le danger de perdre son objectivité en manquant de recul dû à l'immersion complète dans le terrain de recherche, mais ne peut réfuter les avantages indéniables à cette proximité qui permet de voir et vivre toutes les subtilités de situations qui seraient inaccessibles vues de l'extérieur. Bianquis-Gaser (2009) indique que « les ethnologues s'accordent à penser que l'observation participante se définit comme apprentissage et comme dispositif de travail » (p. 166). Effectivement, les acquis obtenus par le fait d'évoluer dans le milieu étudié surpassent la fonction d'outil de cueillette. Ce serait « en partageant même temporairement le quotidien du groupe étudié que le chercheur peut tenter de dépasser le rapport déséquilibré de l'enquêteur à son objet d'étude » (p. 166). Comme j'ai moi aussi participé à l'expérience de création et aux discussions durant la communauté d'échange sur plateforme numérique, j'ai observé de près ce qui se produisait lors de l'activité. En partageant ainsi la même réalité que les participants,

j'étais bien positionnée pour saisir leurs impressions. Afin de bien retenir les éléments observés, j'ai également tenté de tenir un journal de bord. Celui-ci visait à conserver des traces chronologiques de réflexions, d'impressions, de réactions, d'interprétation, etc. de tout ce qui est vu et entendu lors de l'expérience. Gaudreau (2011) signale qu'il est important que le chercheur laisse des indications claires afin de bien départager les observations des commentaires. Selon elle, l'auteur doit adopter un style plus narratif pour noter les informations d'observation « pour bien montrer qui FAIT ou DIT quoi, quand, comment, qui interagit (...) » (p. 122). Même si cet outil peut s'avérer utile, je l'ai davantage utilisé lors des étapes préparatoires, mais moins lors de la tenue de la communauté d'échange. En effet, j'avais tendance à partager mes impressions directement sur le clavardage lors du projet.

3.5 Traitement et analyse des données

Paillé et Mucchielli (2016) définissent l'analyse qualitative :

(...) comme l'ensemble des opérations matérielles et cognitives – actions, manipulations, inférences- non numériques et non métriques qui, prenant leur source dans une enquête qualitative en sciences humaines et sociales, sont appliquées de manière systématique et délibérée aux matériaux discursifs issus de l'enquête, dans le but de construire rigoureusement des descriptions ou des interprétations relativement au sens à donner aux actions ou expériences humaines analysées, ceci en vue de résoudre une intrigue posée dans le cadre de cette enquête. (p. 87)

Partant du principe que le chercheur doit adapter les méthodes proposées à la nature de son étude, je me suis inspirée de ces trois étapes pour l'analyse des données recueillies lors des entrevues ainsi que de la communauté d'échange. Pour la présente étude, elles se sont traduites par : 1) l'immersion dans les données; 2) la thématization continue; 3) l'analyse descriptive.

3.5.1 L'immersion dans les données

Premièrement, j'ai retranscrit les huit entrevues semi-dirigées réalisées (deux séries de quatre entrevues) sous forme de verbatim. J'ai également « copié-collé » les conversations du clavardage dans un seul document Word afin d'en faciliter la lecture. Suite à cela, suivant les étapes de Paillé et Mucchielli (2016), j'ai réalisé une série de lectures répétées durant lesquelles j'ai tenté de faire abstraction des interprétations qui se présentaient au premier abord. S'immerger dans les données suppose de s'en imprégner avec une ouverture à ce qu'elles peuvent nous révéler et non ce que nous désirons y voir.

Remarquons qu'il y aura déjà une certaine familiarité avec les données si l'on a procédé soi-même aux entretiens et si l'on a transcrit et manipulé le tout. C'est pourquoi une attitude neuve est requise étant entendu qu'il n'est ni possible ni souhaitable d'être absent de l'acte de saisie phénoménologique. (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 149)

Partant avec une longueur d'avance liée à la connaissance des données que j'avais moi-même activement recueillies, il m'a tout de même fallu les aborder le plus objectivement possible.

3.5.2 Thématization continue

Après cette immersion, il m'a été possible de passer à l'étape suivante. J'ai choisi de procéder par la méthode de thématization continue par laquelle « les thèmes sont identifiés et notés au fur et à mesure de la lecture du texte, puis regroupés et fusionnés au besoin, et finalement hiérarchisés sous la forme de thèmes centraux regroupant des thèmes associés, complémentaires, divergents, etc. (...) » (Paillé et Mucchielli, 2016,

p. 241). Dans un premier temps, j'ai réalisé des fiches synthèses⁷ au format Word en réunissant les réponses des participantes classées par question d'entrevue. Chaque citation est numérotée avec la page et la ligne correspondant à son emplacement dans le verbatim de l'entrevue correspondante. J'ai surligné en jaune les éléments centraux des réponses pour ensuite tenter de faire des rapprochements entre ce qui se répétait. Nos conversations lors du clavardage tournant autour de sujets ciblés, j'ai procédé de la même manière par de nouvelles fiches synthèses⁸ auxquelles s'ajoutait une colonne pour mes interventions. Les passages retenus sont identifiés par date de publication. En survolant ce qui était surligné dans mes fiches, j'ai ensuite identifié les concepts récurrents afin de les regrouper et construire simultanément mon arbre thématique. C'est ainsi que j'en suis arrivée à une « transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé, et ce, en rapport avec l'orientation de recherche (la problématique) » (Paillé et Mucchielli, p. 236).

3.5.3 Analyse descriptive

J'ai ensuite procédé à une analyse descriptive. C'est en ayant toujours en tête l'objectif général, de mieux comprendre les stratégies mises en place par un groupe de spécialistes d'arts plastiques pour atteindre un équilibre dynamique entre le maintien d'une production artistique et l'engagement professionnel (ainsi que les trois objectifs spécifiques précédemment établis), que j'ai pu analyser ce corpus. Comme je cherchais à faire ressortir les similitudes (aspects facilitants et contraignants) et

⁷ Un exemple de fiche synthèse thématique réalisée à partir des données d'entrevues peut être consulté à l'appendice C.1.

⁸ Un exemple de fiche synthèse thématique réalisée à partir des données du clavardage peut être consulté à l'appendice C.2.

stratégies dans le vécu de mes participantes, je suis partie des catégories qui s'étaient tracées pour dresser une liste de thèmes et sous-thèmes répondant à mes objectifs de recherche. J'en suis arrivée à trois thèmes, comportant chacun plusieurs sous-thèmes. L'analyse descriptive de ces thèmes a ensuite donné lieu à une analyse interprétative autour de quatre constats qui seront présentés au chapitre IV.

3.6 Considérations éthiques

Dans toute recherche il importe de fixer certaines considérations éthiques afin de s'assurer de la bonne mise en œuvre de la recherche ainsi que du bien-être des sujets participants. Suite au dépôt d'une demande d'approbation éthique au comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains à l'Université du Québec à Montréal, j'ai obtenu mon certificat en octobre 2019. Dès le mois de décembre, j'ai publié mon appel à la participation sur les médias sociaux via plusieurs groupes destinés à l'enseignement des arts. En janvier 2020, j'ai pris contact avec les enseignantes m'ayant fait part de leur intérêt et qui correspondaient aux critères de sélection, afin de leur fixer un premier rendez-vous. Lors de ce contact par courriel, je leur ai fait parvenir le formulaire de consentement⁹ afin qu'elles puissent en prendre connaissance. Ce formulaire informait les candidates des procédures de participation au projet ainsi que des avantages et des risques liés à cette étude. Au cours du premier rendez-vous, après avoir répondu verbalement à toutes leurs interrogations, je leur ai demandé de le signer. Toutes les participantes ont été informées qu'aucune action de leur part n'était obligatoire et qu'elles pouvaient

⁹ Le formulaire de consentement utilisé peut être consulté à l'appendice A.2

décider de quitter le projet à tout moment. Nous avons ensuite poursuivi avec le questionnaire sociodémographique et l'entrevue. J'ai demandé aux participantes leur préférence entre le fait d'être présenté sous leur véritable identité ou des pseudonymes et elles ont toutes choisi de conserver leurs noms. C'est donc ceux qui ont été utilisés lors de la communauté d'échange sur plateforme numérique ainsi que dans les différentes parties de ce mémoire.

3.7 Synthèse de la méthodologie de la recherche

Trouvant son sens dans le caractère humain découlant d'une démarche qualitative, cette recherche-action collaborative a pour objectif de mieux comprendre les stratégies mises en place par un groupe de spécialistes d'arts plastiques pour atteindre un équilibre dynamique entre le maintien d'une production artistique et l'engagement professionnel. Suite à la cueillette de données effectuée par les entrevues semi-dirigées ainsi que la communauté d'échange sur plateforme numérique, la méthode d'analyse thématique en continu a été choisie pour le traitement des données. Comme en témoigne la présentation de la méthodologie choisie pour la mise en œuvre de cette étude, de par sa nature qualitative, la recherche impose une rigueur constante dans le processus pour arriver à des résultats valides. Le prochain chapitre expose l'analyse des données recueillies.

CHAPITRE IV

ANALYSE DES DONNÉES

Une recherche qualitative, comme nous l'avons vu, ne peut être traitée de manière détachée puisqu'elle met en contexte le vécu de participants plutôt que des données quantifiables. Paillé et Mucchielli (2012) décrivent très bien ici l'apport sensible du chercheur : « Ainsi en est-il de l'analyse des données qui met à profit les capacités naturelles de l'esprit du chercheur et vise la compréhension et l'interprétation des pratiques et des expériences (...). » (p. 13) L'analyse de données de recherche qualitative est donc tout aussi complexe que la cueillette puisqu'elle implique des choix et des réflexions de la part du chercheur. Ce chapitre présente, dans un premier temps, une courte synthèse du déroulement du projet afin d'en rappeler les principaux éléments. Par la suite, je ferai une analyse descriptive des données obtenues en les catégorisant par thèmes puis je terminerai par une analyse interprétative sous forme de constats.

4.1 Mise en perspective du projet

Cette recherche qualitative se base sur les données recueillies auprès de cinq participantes, incluant ma participation. Le projet s'est déroulé durant l'année scolaire 2019-2020 avec cinq spécialistes d'arts plastiques du secondaire, travaillant toutes

dans des écoles du Québec. La cueillette d'informations s'est faite à l'aide d'entrevues individuelles semi-dirigées ainsi que d'échanges liés aux expériences de création au moyen d'un clavardage sur une plateforme numérique durant sept semaines. Il est entendu par « expérience de création » le fait que les participantes se placent en situation de production artistique personnelle de manière naturelle comme elles le font lors de leur démarche artistique respective. Le nombre d'heures consacrées par semaine ainsi que les résultats précis n'étaient pas dictés aux participantes puisque l'expérience visait à déterminer les facteurs contribuant ou non à la motivation de celles-ci. Chaque individu évoluant à sa manière, l'idée était de voir si la motivation augmentait, stagnait ou diminuait selon les conditions rencontrées.

4.2 Analyse descriptive

L'objectif de cette présente recherche est de mieux comprendre les stratégies mises en place par les participantes à la recherche d'un équilibre dynamique entre le maintien d'une production artistique et l'engagement professionnel. Plus spécifiquement, je voulais déterminer les facteurs qui facilitent ou font obstacle au maintien de la pratique artistique tout en combinant le métier de spécialiste d'arts plastiques ainsi que connaître les aspects facilitants ou contraignants qui contribuent ou non à la motivation des enseignants lors d'une situation de création parallèle à une communauté d'échange. De plus, je désirais identifier comment une communauté d'échange sur plateforme numérique sur la pratique créatrice personnelle, entre spécialistes d'arts plastiques au secondaire, peut contribuer ou non au maintien simultané de ces pratiques. J'ai moi-même piloté les entrevues semi-dirigées et participé à la communauté d'échange. De ce fait, j'ai pu vivre et partager pleinement l'expérience avec les autres participantes et m'immerger totalement dans ma

recherche. Comme le démontre le tableau 4.1, trois thèmes et dix sous-thèmes sont ressortis lors de cette étude :

Tableau 4.1 Tableau des thèmes pour l'analyse de données

1. Le maintien de la production artistique tout en combinant le métier de spécialiste en arts plastiques
 - 1.1 Les effets du métier sur la production artistique personnelle
 - 1.2 La lourdeur de l'investissement professionnel
 - 1.3 Les conditions qui favorisent ou non le maintien d'une production artistique
 - 1.4 La motivation à s'engager dans l'action productive

2. Le groupe comme catalyseur au développement de soi
 - 2.1 Le sentiment d'appartenir à un groupe
 - 2.2 La mise en perspective de sa réalité parallèlement à celles des autres
 - 2.3 Le sentiment de réussites partagées

3. La plateforme d'échanges numériques comme outil facilitant les échanges et réflexions
 - 3.1 Une formule qui n'alourdit pas la tâche
 - 3.2 Un espace dédié au soutien à la création
 - 3.3 Un moment qui permet la prise de recul sur sa démarche

Bien qu'ils soient expliqués dans les sections suivantes, le tableau 4.2 place ces thèmes et sous-thèmes en relation avec les objectifs ainsi que les questions de recherches détaillées au chapitre I.

Tableau 4.2 Tableau des thèmes et sous-thèmes mis en relation avec les objectifs et questions de recherche

Thèmes et sous-thèmes en relation avec les objectifs et questions de recherches

<p>Thème 1 : <u>Le maintien de la production artistique tout en combinant le métier de spécialiste d'arts plastiques.</u></p> <p>Objectif spécifique : Déterminer les facteurs qui facilitent ou font obstacles au maintien de la pratique artistique tout en combinant le métier de spécialiste d'arts plastiques.</p> <p>Questions de recherche en lien :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comment est-ce possible de maintenir une démarche de création personnelle avec une démarche pédagogique professionnelle? - Quelles sont les conditions propices à une bonne interaction entre la pratique artistique et la pratique pédagogique? 	<p>Sous-thème 1.1 Les effets du métier sur la production artistique personnelle</p> <hr/> <p>Sous-thème 1.2 La lourdeur de l'investissement professionnel</p> <hr/> <p>Sous-thème 1.3 Les conditions qui favorisent ou non le maintien d'une production artistique</p> <hr/> <p>Sous-thème 1.4 La motivation à s'engager dans l'action</p>
<p>Thème 2 : <u>Le groupe comme catalyseur au développement de soi</u></p> <p>Objectif spécifique : Connaître les aspects facilitants ou contraignants qui contribuent ou non à la motivation d'un groupe d'enseignantes lors d'une situation de création parallèle à une communauté d'échange</p> <p>Question de recherche en lien :</p> <ul style="list-style-type: none"> - De quelle manière une communauté d'échanges numériques peut influencer la motivation des enseignantes spécialistes d'arts plastiques dans leur production artistique? 	<p>Sous-thème 2.1 Le sentiment d'appartenir à un groupe</p> <hr/> <p>Sous-thème 2.2 La mise en perspective de sa réalité parallèlement à celles des autres</p> <hr/> <p>Sous-thème 2.3 Le sentiment de réussites partagées</p>
<p>Thème 3 : <u>La plateforme numérique comme outil facilitant les échanges et réflexions</u></p> <p>Objectif spécifique : Identifier comment une plateforme numérique d'échanges sur la pratique créatrice personnelle, entre enseignants d'arts plastiques au secondaire, peut contribuer ou non au maintien simultané de ces pratiques</p> <p>Question de recherche en lien :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Une plateforme numérique d'échanges peut-elle contribuer au maintien simultané de ces pratiques? 	<p>Sous-thème 3.1 Une formule qui n'alourdit pas la tâche</p> <hr/> <p>Sous-thème 3.2 Un espace dédié au soutien à la création</p> <hr/> <p>Sous-thème 3.3 Un moment qui permet la prise de recul sur sa démarche</p>

4.2.1 Thème 1 : Le maintien de la production artistique tout en combinant le métier de spécialiste d'arts plastiques

Cette section traite du maintien de la production artistique tout en combinant le métier de spécialiste d'arts plastiques, en y établissant les avantages et les inconvénients. Il sera question des effets, tant positifs que négatifs, du métier sur la production artistique des participantes, puis du degré d'investissement professionnel qu'il implique. Les conditions qui favorisent ou non le maintien de cette production artistique seront également abordées, suivies des motivations nécessaires pour l'entretenir. L'intention est de situer un peu plus clairement les participantes dans leur rapport à la production artistique, leur situation professionnelle, les conditions dont elles ont besoin pour concilier les deux puis de terminer avec la question de la motivation.

4.2.1.1 Sous-thème 1 : Les effets du métier sur la production artistique personnelle

Pour les participantes, le métier de spécialiste d'arts plastiques comporte à la fois des effets négatifs et positifs sur leur capacité à maintenir une production artistique personnelle. Il importe de rappeler que les participantes concernées sont toutes en poste ou à contrat de plus de 85% et enseignent depuis plus de 8 ans. Lorsque je leur ai demandé : « Comment arrives-tu à concilier ta pratique artistique avec ta pratique d'enseignement ? », à l'exception de Karine C. (pour qui la production artistique personnelle allait déjà bon train avant la tenue du projet), les participantes ont toutes affirmé se trouver plutôt au ralenti à ce niveau. Marie-Josée s'est spontanément exprimée par un « Je ne réussis pas tellement à concilier, c'est pour ça que j'suis là », la voix teintée d'un petit rire gêné.

En nous dirigeant en enseignement, Karine C., Marie-Josée et moi avons en tête plusieurs aspirations liées à une production artistique, mais avons rapidement pris

conscience de la lourdeur de la tâche enseignante. Marie-Josée illustre parfaitement le tourbillon professionnel dans lequel nous nous sommes retrouvées lorsqu'elle mentionne : « Pis là j'ai commencé à travailler, j'ai été submergée par ça. C'est vraiment comme un espèce de raz-de-marée qui nous rentre dedans. » Celle-ci, qui avait beaucoup de projets en sortant de l'université, ajoute que : « Avec une amie, on voulait se partir un genre de centre d'arts multidisciplinaires pis enseigner en même temps. » L'augmentation de son pourcentage de tâche et ses engagements l'auront finalement menée à délaissier ce projet. Dans le même ordre d'idée, j'ai expliqué aux participantes m'être moi-même « éparpillée dans une suite de projets motivants qui n'ont jamais été terminés au cours des dernières années puisque j'ai sans cesse été détournée par mon enseignement ». Karine C., quant à elle, m'a partagé son expérience d'une année particulièrement difficile qui l'a poussée à se remettre en question : « Ça m'a beaucoup beaucoup beaucoup amené à requestionner pis c'est là que j'ai commencé à m'dire Cristi, j'suis... J'suis pas une prof moi en premier lieu, j'suis une artiste. » Les difficultés liées à l'enseignement ont en quelque sorte permis à Karine C. de consolider son identité d'artiste ainsi qu'à Marie-Josée et moi de réaliser les difficultés à atteindre notre équilibre « idéal ». Marie-Josée affirme d'ailleurs : « J'me suis rendu compte assez rapidement en fait, en commençant à enseigner, que c'était utopique toute ma vision que j'm'étais faite là, que j'pourrais avoir justement mes projets de création. »

La passion des arts ainsi qu'une certaine recherche de stabilité ont été mentionnées par toutes les candidates comme des critères ayant contribué à leur choix de carrière. Pour Amélie, et Karine P., le besoin de production artistique n'était toutefois pas criant à la base. Amélie l'affirme sans détour lorsqu'elle explique : « (...)j'ai jamais envisagé sérieusement d'être une artiste professionnelle à part entière là hum...Je trouve que ça prend beaucoup de guts pour faire ça, moi j'voulais quelque chose qui était quand même plus stable.» Chez toutes les participantes, l'enseignement à temps plein et la prise de conscience de l'ampleur colossale de la tâche sont venus

modifier/consolider leur vision quant à la place occupée par la production artistique dans leur vie.

Au début de l'étude, nous avons toutes en commun de désirer maintenir ou relancer notre production artistique à des degrés différents. Certaines pour tenter de percer plus professionnellement, d'autres pour satisfaire leur besoin de création. Même si la lourdeur de la tâche de spécialiste d'arts plastiques ne nous facilite pas la tâche, ce rôle comporte tout de même certaines facettes pouvant contribuer activement à notre production artistique. Le fait d'être quotidiennement immergée dans les arts est parallèlement apparu à plusieurs reprises comme un facteur très positif sur la production artistique personnelle. Plusieurs exemples mentionnés associent le fait de se trouver en atelier ainsi qu'en situation de création avec les élèves comme sources d'inspiration.

Ça me nourrit parce que j'toujours, bien pas toujours là, mais, t'sais, je cherche de l'inspiration, euh...Des références pour qui? Pour eux! Fait que veut veut pas... Y'a des idées qui mijotent pis y'en a que j'garde pour moi, pis y'en a que j'leur donne à eux. (Karine P.)

Je suis continuellement baignée dans les arts pis les recherches que j'fais pour mes élèves, les recherches d'artistes, d'œuvres d'arts et tout euh ça me nourrit moi aussi là pis même que...t'sais je pense que j'me fais beaucoup plus plaisir à moi qu'aux élèves en général quand j'leur présente des artistes. (Amélie)

Questionnées quant à la contribution positive du métier de spécialiste d'arts plastiques sur la production artistique personnelle, certaines participantes ont établi une influence directe entre les deux pratiques. En décrivant sa démarche de création, Karine C. explique que : « Ben depuis quelques années, j'intègre littéralement des bouts de projets de mes élèves dans mes toiles. » Karine P., pour sa part, donne en exemple sa participation dans le cadre d'un projet pensé à la base pour ses élèves lorsqu'elle dit : « J'ai fait une expo aussi avec mes élèves l'année passée. Mais en fait, j'ai... Mes élèves ont exposé pis, j'me suis donné le coup de pied dans le derrière

pour exposer avec eux. » Il est intéressant de constater que, même chez celles qui maintiennent les deux pratiques simultanément, une certaine dynamique est pratiquement toujours observable entre le rôle pédagogique et le rôle artistique.

4.2.1.2 Sous-thème 2 : La lourdeur de l'investissement professionnel

Toutes les participantes ont mentionné au moins une fois se sentir submergées par leurs engagements professionnels de spécialiste d'arts plastiques au secondaire. Ce phénomène s'est illustré de manière sporadique lors d'une moins bonne journée ou de manière régulière par l'ampleur des exigences de leur école.

Je termine à 14h15 et je suis sortie de l'école à 17h hier pour remplir les suivis dans le système, écrire aux parents des élèves difficiles, courir après la TES de mon niveau (qui est géniale en passant), trouver de nouvelles solutions pour ne pas que ce chaos se reproduise. J'ai quitté complètement brûlée. (Karine C.)

Même si certaines ont évoqué le souvenir de s'être senties moins investies en début de carrière lorsqu'elles étaient en situation de précarité, la majorité considère avoir augmenté le temps consacré au travail d'enseignante au cours des dernières années, et diminué celui disponible pour la production personnelle. Amélie précise que : « T'sais vu que ça fait longtemps qu'j'suis là, à chaque année mes projets grossissent, mes projets euh, professionnels là, les projets que j'veux faire avec les élèves. » De son côté, Karine C., la seule participante à ne pas être encore permanente, s'est questionnée à savoir si cela pouvait éventuellement modifier sa manière d'aborder la tâche enseignante.

Faut dire que moi j'ai pas de permanence non plus (...) J'ai pas de sentiment d'appartenance dans ma classe là. (...) J'fais ouin, mais j'serai sûrement pas là l'année prochaine, j'me ferai pas suer (...) Peut-être qu'à partir du moment

qu’j’va avoir ma permanence, peut-être que j’va être plus perdue dans ma tâche, je sais pas là, mais je... (Karine C.)

Karine P. , pour sa part, a même décidé de diminuer sa tâche d’enseignement (88%) afin de pouvoir avoir le temps de terminer toutes ses tâches à l’école sans devoir apporter de travail (ou le moins souvent possible) à la maison. Lorsque j’ai demandé aux participantes si, selon elles, la tâche de spécialiste d’arts plastiques était compatible avec leur création, Karine P. et Amélie ont affirmé croire que oui. Amélie m’a spontanément répondu : « Ben oui! J’pense pas que c’est la tâche d’enseignante qui, qui m’empêche de le faire. » Plutôt que de croire qu’il est impossible de maintenir les deux pratiques, cette opinion penche plutôt vers l’idée selon laquelle tout est une question de choix personnels et de priorités. Chacune doit déterminer ce dans quoi elles préfèrent s’investir.

Karine C. et Marie-Josée, rejoignant ma perception, ont pour leur part répondu par la négative. Karine C. m’a confié songeuse : « À temps plein, non je pense pas. (...) Je pense pas parce que t’es tout le temps dans... il faut tout le temps que tu sois dans la production.» Elle explique son idée par le fait qu’une production artistique, telle qu’elle la conçoit (par l’exposition en galerie, etc.), requiert trop de temps et que l’horaire d’enseignement entre en contradiction avec ce mode de vie. Marie-Josée, après avoir répondu sur un ton convaincu « J’pense que non ! », a elle aussi abordé la question des exigences du quotidien qui requièrent tout le temps dont elle dispose. Il ressort de ces témoignages que l’investissement professionnel est relatif au statut professionnel, mais également aux décisions prises par les individus quant à cette part d’engagement.

4.2.1.3 Sous-thème 3 : Les conditions qui favorisent ou non le maintien d'une production artistique

Au-delà de l'incidence du métier ainsi que l'investissement professionnel dans lequel se trouvent généralement submergées les participantes sondées, plusieurs facteurs agissent sur la capacité (ou l'incapacité) de maintenir ou de poursuivre la production artistique. En questionnant les participantes sur « quelles sont les conditions propices à une bonne interaction entre la pratique artistique et la pratique pédagogique? », plusieurs éléments se sont démarqués. Il est ressorti que la lourdeur de la charge mentale, la situation familiale, ainsi que le temps et l'espace se devaient d'être considérés. Étant tous intimement reliés, ces aspects seront présentés de manière détaillée.

La lourdeur de la charge mentale

Autant lors des entrevues que lors du clavardage, la question de la charge mentale a été évoquée. Par charge mentale, j'entends ici tout ce qui occupe l'esprit. Questionnées sur les conditions propices à se mettre dans le bon état d'esprit lors de la production artistique, les participantes ont fait état de plusieurs facteurs environnants pouvant les troubler. Nous nous entendions toutes sur le fait qu'il importe d'être mentalement disponible pour se placer en situation de création, mais que cela est loin d'être évident suite à une journée de travail. J'ai ainsi confié à mes collègues que : « Quand j'ai la tête trop pleine, bien je tombe rapidement dans le piège de l'enracinement sur mon divan. » Soutenant que je ne suis pas la seule à éprouver des difficultés liées aux préoccupations relatives au travail, Karine P. a elle aussi abordé l'importance d'un certain état d'esprit pour être disponible à la création :

L'état d'esprit justement euh... Tous les stress... le stress du travail, le stress de, t'sais remettre les notes, être prête pour enseigner mon cours le lendemain, ça c'est sûr que ça a un impact. Pis tous les tracas quotidiens de la vie courante aussi là. C'est sûr que quand on est euh, envahie de, par toutes sortes de

choses, c'est plus difficile de s'arrêter. Pis pourtant, en général quand on fait ça, après ça, le reste se gère mieux, mais humm ouin, j'ai tendance à laisser de côté dans dans, c'temps là. (Karine P.)

Cette omniprésence du stress lié au travail s'est manifestée chez plusieurs et m'a même influencée dans la révision des objectifs personnels que j'avais présentés aux participantes en début projet. J'ai ainsi révélé à mes collègues que : « Malgré tout, la fin d'étape demeure dans ma tête et je culpabilise de ne pas avancer mes bulletins. (...) je suis stressée! Je crois que j'aimerais ajouter à mon défi de moins me laisser envahir par mon travail. » Bien que l'épuisement physique ait été nommé, c'est surtout l'épuisement psychologique qui a retenu notre attention. Certaines ont d'ailleurs exprimé en entrevue avoir vécu au moins une année scolaire particulièrement difficile où elles se remettaient en question et pleuraient presque tous les soirs en revenant chez elles. Amélie, Karine P. et Marie-Josée ont pour leur part soulevé la charge mentale liée à l'enseignement, mais ont également ajouté celle reliée à leur rôle de mères. Marie-Josée l'exprime lorsqu'elle dit : « (...) la surcharge mentale aussi, dont on entend souvent parler autant du côté des parents que des enseignants... Pis moi j'ai les deux fait que... »

L'aspect humain étant central dans le métier d'enseignante et le bien des élèves demeurant une préoccupation perpétuelle, les participantes ont précisé que nous sommes constamment sollicitées afin de déterminer ce qu'il y a de mieux pour eux. La proximité des élèves est apparue comme favorisant un lien très fort qu'il est difficile de mettre de côté sur commande, mais qui n'est pas nécessairement négatif. Les enseignantes du groupe ont échangé sur l'importance de privilégier ce contact avec nos groupes, mais également de l'énergie et de la surcharge parfois émotive que cela engendre nécessairement.

C'est hyper demandant mentalement d'enseigner pis c'est demandant mentalement de peindre. (...)En fait j'suis en mode résolution de problème de

7h45 jusqu'à ce que je finisse de peindre le soir. (...) le p'tit hamster école-école-école-école-école. (Karine C).

Ici c'est, c'est un super beau milieu. On est dans la ouate pour plein de choses, mais si c'est un milieu exigeant, très exigeant. Ne serait-ce que la relation qu'on a avec les élèves c'est très intime t'sais, c'est cool. Mais c'est prenant t'sais. (Marie-Josée)

Mentionné comme possible obstacle à la production artistique lors des entrevues, l'impact négatif d'une mauvaise journée sur l'état d'esprit s'est aussi manifesté par le partage de certaines expériences vécues par les participantes lors de la communauté d'échange.

J'ai quitté complètement brûlée. Une fois chez moi je me suis installée pour peindre, me disant que cela me ferait du bien... Visiblement quand je suis envahie par le travail je ne fais rien de bon. Le petit hamster se fait aller et se remet en question de manière plus que manifeste. J'ai donc tout lâché pour aller me mettre des épisodes de p'tits bonshommes réconfortants devant un bon feu et un chocolat chaud... (Karine C.)

La situation familiale

Étroitement liée à la charge mentale et au temps, il est apparu que la situation familiale teinte plusieurs sphères de nos vies. Pour ce projet, deux participantes étaient en couple sans enfants (Karine C. et moi), deux participantes étaient en couple avec de jeunes enfants (Amélie et Marie-Josée) et une participante était mère monoparentale avec deux adolescents (Karine P.). L'importante implication que requiert le rôle de parent est apparue comme un déterminant majeur quant à l'énergie requise. Un peu découragée, Karine P. admet que : « J'accepte d'avoir un plus p'tit salaire pour prendre les moments de libres pour faire ma planif pis ma correction, pour pas en apporter à la maison, mais t'sais après ça avec les enfants, le souper... J'ai plus cette énergie-là. » Marie-Josée abonde dans ce sens lorsqu'elle annonce avoir terminé sa toile et précise : « Mais t'sais y'a fallu à ce moment-là t'sais que mon

chum prenne les enfants en charge pendant une fin de semaine. Ça là je l'ai faite sous un rush. » Toutes les mères du groupe étaient en accord avec le fait que la présence d'enfants implique un défi supplémentaire, mais ont aussi partagé quelques exemples de la manière dont ils peuvent contribuer à leur production artistique. Amélie nous a montré une ancienne toile qu'elle a retouchée avec ses enfants et Marie-Josée nous a fait parvenir une photo de son nouvel espace de travail, aménagé avec l'aide de son garçon. Elle nous a déclaré : « J'ai fait ça avec mon plus vieux et c'était vraiment un moment agréable! Il était aussi excité que moi et avait lui aussi envie de peindre.»

Le support de la famille est un autre point que partagent les participantes du groupe. Sondées sur la manière dont elles se sentaient perçues par leur entourage, elles ont toutes affirmé se sentir plutôt soutenues et considérées par leur famille. Karine C. et moi avons également constaté que nos « chums » pouvaient grandement contribuer à nos projets, soit avec leurs idées ou leurs encouragements. Parlant du mien, j'ai déclaré que : « C'est motivant qu'il m'encourage dans tout et qu'il amène même des idées. » Karine C. abonde dans le même sens en décrivant l'apport de son copain dans son travail de création : « Un gros boost de créativité hier grâce à mon copain et ma famille. Je suis arrivée de travailler et mon chum m'a annoncé qu'il s'occupait de tout le souper et qu'il voulait que je prenne le temps de peindre toute la soirée. ». Toutefois, malgré leurs avantages indéniables, la vie de couple et la vie de famille exigent qu'on leur accorde du temps et de l'espace.

Le temps et l'espace

Le temps et l'espace pour être en mesure de s'investir dans un projet de création sont également ressortis chez toutes les participantes comme étant nécessaire au maintien de la production artistique personnelle. Le manque de temps et la difficulté à trouver un lieu pour s'installer convenablement sont ressortis comme des obstacles à considérer. Amélie, dont la vie familiale requiert beaucoup de temps, en donne

l'exemple lorsqu'elle dit : « Ça prend un laps de temps qui est assez intéressant pour s'installer et tomber dans l'inspiration pis là mes soirées en ce moment, comment ma vie est faite (...) le temps que j'ai, il est très court. » Marie-Josée abonde dans le même sens lorsqu'elle décrit le lieu qu'elle occupe souvent pour créer.

J'ai pas vraiment d'espace de création à l'intérieur même de mon école, ça s'est assuré. (...) Bon, le manque d'espace c'est pour moi vraiment un de mes critères/facteurs qui...T'sais, qui joue en ma défaveur parce que la création pour moi ça prend de l'espace. (...) Pis là ben, j'm'installe comme je peux sur la table de la cuisine, je remballe mes affaires quand c'est l'heure de faire dîner les enfants pis après bien, j'attends le lendemain, parce que c'est décourageant de tout le temps placer/déplacer. (Marie-Josée)

Karine P. précise toutefois que ces réalités ne sont pas imputables uniquement au rôle d'enseignante lorsqu'elle explique : « Je pense que tout peut être compatible là...T'sais même si j'étais avocate ou médecin, (...) Si on veut l'faire, je pense qu'on peut faire un peu... suffit de se gérer comme il faut, gérer son temps.» Tout comme mentionné précédemment, le fait d'avoir des enfants vient beaucoup changer la donne quant au temps disponible à la production artistique. Amélie nous a d'ailleurs indiqué que : « C'est le temps (...) bien il y a le coté professionnel t'sais qui, qui est un obstacle à ma création, aussi, mais il y a aussi le coté familial. T'sais le soir, j'en ferais probablement si j'avais pas d'enfant là. » Même chez les participantes n'ayant pas d'enfants (Karine C. et moi) cet aspect est venu chambouler nos réflexions quant aux choix de vie à faire pour maintenir le temps disponible à une production artistique qui nous satisfait.

Je lisais ce que les filles vivaient là pis euh, j'étais comme... Eille moi j'ai pas d'enfants là! J'suis capable de me trouver du temps pour ça. (...) Pis je réalise que si j'veux faire cette conciliation-là un jour, si je viens à avoir des enfants, bien va falloir que j'fasse un choix. (Karine C.)

La majorité des participantes ont mentionné qu'avec un peu d'effort elles arriveraient possiblement à se dégager davantage d'espace physique à leur horaire pour la

création. Se trouver un moment et un lieu, bien que ça ne soit pas nécessairement évident, ne serait pas complètement hors de leur portée. Toutefois, comme ils seraient prédéterminés par leurs obligations et ne correspondraient pas toujours à ceux propices à la création, cela ne garantirait pas une hausse de productivité. Souvent, les participantes ont mentionné avoir du temps en fin de journée alors qu'elles étaient épuisées et que la luminosité n'était plus au rendez-vous. Lors du clavardage, il a été observé une hausse de productivité lors des journées tempêtes qualifiées par plusieurs participantes comme du temps « bonus ». Certaines participantes ont d'ailleurs mentionné que ces moments étaient les plus propices à la création puisqu'ils n'entrent ni en conflit avec les tâches quotidiennes ou obligations habituelles.

Hier, congé de tempête, après avoir tout réglé les responsabilités à régler, il est environ 5h. Les enfants jouent dehors avec les voisins, le chum pas encore rentré du travail, on mange des restants pour souper.....je sens enfin un moment de liberté pour continuer une idée que j'avais commencée cet automne. J'ai dessiné. (Amélie).

La semaine de relâche s'est elle aussi parfois révélée bénéfique, mais de manière très inégale chez les membres du groupe. Karine C. nous a partagé sa joie en nous disant : « Ouais ma relâche est cette semaine! C'est à chaque année mon gros moment de production! Je n'ai pas d'enfant et tous mes amis travaillent, donc aussi bien en profiter hehe! » Alors que quelques participantes y ont vu un temps propice à la création, d'autres se sont trouvées surchargées d'activités, rendez-vous et engagements. Pour ma part, j'ai déclaré au groupe que : « Rendez-vous, obligations, paperasse remise à plus tard, etc. On dirait que dès que je dois faire un truc, je me dis que j'aurai le temps durant la relâche. Résultat : quelle relâche? Haha. » (Maude)

4.2.1.4 Sous-thème 4 : La motivation à s'engager dans l'action productive

La motivation constitue un point capital de ma recherche et c'est pourquoi j'ai décidé de traiter le sujet de manière indépendante. C'est en quelque sorte ce qui incite les participantes à vouloir créer ou améliorer les autres conditions précédemment abordées. La motivation, ce sont les « raisons, intérêts, éléments qui poussent quelqu'un dans son action ; fait pour quelqu'un d'être motivé à agir. » (Larousse en ligne, s.d.). «La motivation me fait cruellement défaut dans ma production artistique et c'est ce qui m'a poussée à débiter ce projet car j'y voyais une façon concrète de me pousser à m'y remettre.» (Maude) J'ai d'ailleurs rapidement constaté que je n'étais pas la seule à l'avoir considérée sous cet angle. Lorsque j'ai questionné les participantes quant aux raisons qui les avaient incitées à participer à mon étude, Karine P. m'a répondu : « Bien, peut-être pour me donner une source de motivation à aller plus loin. Me fixer un objectif justement pour arriver à quelque chose de...En tous cas, avancer un peu dans, dans ma création! » Marie-Josée m'a quant à elle répondu que ce qui l'avait attirée était l'idée : « D'avoir une commande extérieure. Quelque chose d'extérieur qui va m'donner le coup d'envoi pour me remettre dans la création ».

À partir du moment où l'esprit, le temps et l'espace sont propices à la création, chacun doit trouver sa propre raison de se mettre à l'œuvre et une bonne motivation est nécessaire. « J'avais commencé la maîtrise il y a cinq ans... parce que j'avais besoin d'une p'tite motivation. Ça m'avait permis quand même de faire une p'tite exposition. J'avais trouvé ça l'fun parce que là j'avais un but. » m'a expliqué Karine P., qui a dû interrompre ce parcours de formation pour des raisons personnelles. Marie-Josée abonde dans le même sens dans la nécessité d'avoir un but lorsqu'elle mentionne : « Ça vient souvent d'une commande extérieure. Je le fais pas tant pour moi , je le fais pour quelqu'un t'sais. Pis ça me motive beaucoup de faire Haaaa! Mon ami à une nouvelle maison, (...) je lui fais une toile! ». Créer dans l'optique d'inspirer les autres, est aussi ressorti en tant que facteur de motivation comme l'exprime Karine C. :

J'ai beaucoup de collègues de travail qui se sont mis à peindre, quand ils ont vu mes toiles puis qu'ils ont vu que je « postais » des choses. Ça leur a redonné le goût pis moi, ça me donne un gros boost d'énergie de faire ça! Je fais comme... C'est pour ÇA que j'fais ça! Pour motiver le monde! (Karine C.)

Marie-Josée a aussi exprimé ce sentiment d'accomplissement en nous disant : « Je me rends compte que d'inspirer mes enfants et être un modèle en termes de création est gratifiant et motivant. » Capables de nommer ce qui les motive, plusieurs d'entre nous avons toutefois présenté une ombre au tableau en émettant la difficulté à s'engager dans l'action (c'est à dire le fait de débiter concrètement un projet). Cela demeure un grand obstacle à nos productions artistiques. Karine P., pour qui le fait d'enseigner ne semble pas l'élément principal qui l'empêche de maintenir activement sa production artistique, explique que : « T'sais ça prend une certaine discipline, une rigueur aussi pour la création. Faut qu'tu te décides : Je fais ça pis c'est ça! Faut pas qu'tu décides d'aller faire la vaisselle à la place ... Ça prend un cadre plus précis. » Cette difficulté à initier l'action productive est aussi illustrée dans l'exemple d'Amélie lorsqu'elle présente l'énergie dispensée pour ses tâches au quotidien.

De mon côté, avec les enfants (surtout avec les devoirs le soir) je n'arrive même pas à avoir une once d'envie de me mettre au travail créatif plastique. Quand arrivent mes moments de répit, il est 8h00, alors je suis vidée. (...) C'est beaucoup plus facile de me laisser emporter par ma fatigue ou mon envie de me reposer. T'sais quand les enfants sont enfin couchés là...C'est l'élan dans le derrière que j'ai de la misère à me donner. (Amélie)

Pour ma part, j'ai plusieurs fois mentionné des idées de production sans toutefois passer à l'acte en précisant : « On dirait que j'ai de la difficulté à me mettre dans le "mood". (...), on dirait que je bloque ». Interrogées sur leurs motivations à maintenir une production artistique personnelle, les participantes ont toutes mentionné le besoin intérieur ressenti, le sentiment d'accomplissement obtenu, le désir d'expression par leur art ainsi que le bien-être procuré par l'action de créer. Karine C. m'a tout bonnement dit : « Bien, continuer de créer j'te l'ai dit là, c'est viscéral! J'en ai

vraiment besoin. » Même s'il est difficile pour les participantes de l'expliquer en mots, cette capacité à créer est ressentie par plusieurs comme une faculté particulière qu'elles possèdent.

Bien, je trouve que c'est valorisant de laisser une trace de c'qu'on crée (...) On a le super pouvoir, on l'sent, j'pense que ça nous remplit quand on fait de la création et hum, aussi bon c'est ça, pour une continuité de projet de recherche ce que... Dans mon questionnement de qu'est-ce que j'ai à dire, vers quoi je voudrais aller en création. (Marie-Josée)

Unanimes sur la satisfaction procurée par la production artistique, cette évidence ne les aide pas nécessairement à concrétiser leurs actions. Karine P., qui fait beaucoup de photographie spontanément, explique que : « La pratique artistique c'est beaucoup dans ma tête. Mais c'est difficile d'aller au-delà... quand j'ai pas d'but c'est difficile. (...) partir un projet particulier là, c'est plus difficile. » Les motivations extérieures qui permettent d'avoir un objectif précis ou une certaine reconnaissance (une date de remise pour un concours, un dossier à soumettre, etc.) semblent de meilleurs incitatifs. Avec tout de même une pointe de fierté dans la voix, Karine C. m'a humblement dit : « J'me rends compte que j'commence à gagner des prix pis ça c'est motivant. » Il est difficile d'aller de l'avant uniquement avec des motivations intrinsèques. Marie-Josée en témoigne lorsqu'elle se réfère à la toile réalisée dans le but de participer à un concours et ajoute : « J'ai accompli mon objectif de terminer ma toile, mais ce n'est pas sans une bonne motivation extérieure : en réfléchissant à mon idée de création, je me suis rappelé que c'est le temps des candidatures pour l'expo Jean-Tal de Infoman... ». Que ce soit pour un événement public ou entre nous, le fait de montrer son travail aux autres est aussi ressorti. Karine C. affirme que : « On va se le dire, la reconnaissance ça donne une grosse grosse dose de motivation! Autant en enseignement qu'artistiquement parlant! » Les participantes ont toutes été en accord sur le point qu'à partir du moment où nous nous remettons dans l'action, la reprise se fait plus facilement alors que lorsque nous nous arrêtons trop longtemps, il est encore

plus difficile de reprendre. Par une analogie avec la pratique sportive, Marie-Josée illustre parfaitement le phénomène.

Quand ça fait longtemps qu'on n'en a pas fait, on dirait qu'on l'oublie un peu pis que ça nous échappe pis que ...C'est comme n'importe quoi. T'sais quand tu arrêtes de faire du jogging, tu as plus trop l'goût d'y aller puis bon, ça se perd. Mais si c'est quelque chose qui est maintenu dans le temps, bien la motivation à y retourner est plus facile pis on se rappelle pourquoi on l'a fait... (Marie-Josée)

4.2.2 Thème 2 : Le groupe comme catalyseur au développement de soi

Se référant au dictionnaire Larousse en ligne qui définit un catalyseur comme un « élément qui provoque une réaction par sa seule présence ou par son intervention » (s.d.), cette section cherche à mettre en lumière le rôle prédominant qu'a occupé le groupe lors du projet ainsi que ses retombées positives sur le développement des participantes. À l'exception de Karine C. pour qui la situation est demeurée plus stable, toutes les participantes ont affirmé avoir concrètement augmenté le temps consacré à leur pratique artistique et la motivation qui y est liée. Karine C. mentionne s'être trouvée en très gros « boost » créatif durant nos échanges, mais sans pouvoir affirmer si cela était lié au projet. Il faut préciser qu'elle travaillait déjà assidûment sur ses toiles et produits dérivés un grand nombre d'heures par semaines, avant la tenue de la communauté d'échange. Il n'en demeure pas moins que les participantes sont unanimes quant à leur appréciation de l'expérience vécue. À partir des commentaires émis tout au long du clavardage ainsi que de la deuxième série d'entrevues, il semble que ce mode de travail nous ait permis d'acquérir un sentiment d'appartenance à un groupe, de mettre en perspective nos réalités parallèlement à celles des autres ainsi que d'éprouver un sentiment de réussites partagées. Aucun élément lié au groupe n'a été relevé comme étant un facteur pouvant contraindre la motivation à la création.

4.2.2.1 Sous-thème 1 : Le sentiment d'appartenir à un groupe

Au moment de la deuxième entrevue, j'ai questionné les participantes afin de savoir si elles avaient apprécié échanger avec des spécialistes d'arts plastiques partageant des intérêts communs. Mentionné par plusieurs comme étant le gros point fort du projet, cet aspect a contribué à tisser des liens entre les participantes jusqu'à créer un certain sentiment d'appartenance au groupe. Amélie m'a affirmé que : « On dirait que j'me sens faire partie d'une p'tite communauté là. » Dans un même ordre d'idée, Marie Josée a aussi dit : « J'me suis comme attachée au groupe fait que ça c'est vraiment quelque chose que j'ai aimé ». Se reconnaître dans le parcours des autres et s'associer au fait de vivre les mêmes difficultés ont été nommés comme étant des aspects rassurants puisqu'ils contribuaient au fait de se sentir « normales ». Amélie en témoigne à nouveau lorsqu'elle déclare : « Pis un public de personnes comme nous, dans la création... Qui vit les mêmes obstacles, les mêmes difficultés... Dans l'fond avec qui je sais qu'on peut se comprendre, c'est aidant. » J'ai partagé avec les groupes être aussi en accord avec cette pensée en affirmant que : « De mon côté, ça me fait du bien de sentir que je ne suis pas la seule à "en arracher" avec ma création, mais en même temps, j'ai l'impression que la "norme" est de s'oublier dans ce tourbillon. » Le respect et la chimie du groupe se sont avérés une grande force de l'expérience comme en témoigne ici Marie-Josée :

J'pense que le groupe Slack là pis le groupe de filles ça m'a vraiment aidé! D'avoir un groupe avec qui on peut discuter... pis qu'on sentait que c'était bienveillant. (...) Pis j'ai vraiment beaucoup apprécié parce que moi, j'suis toute seule de prof d'arts aussi dans mon école fait que j'ai peu d'échanges, avec d'autres profs d'arts pis de voir que, t'sais on vit des situations tellement similaires ça...ça me reconforte. (Marie-Josée)

En plus d'appartenir à un tout, cette idée de ne pas se sentir seule a fait surface à plusieurs reprises. Même celles travaillant dans des équipes nombreuses de

spécialistes d'arts plastiques ont soulevé avoir rarement discuté avec leurs collègues de certains sujets abordés sur la communauté d'échange. Karine C. a mentionné que : « C'est comme sécurisant de voir que t'es pas toute seule à avoir des inquiétudes vis-à-vis de ta job parce qu'on n'en parle pas beaucoup à l'école non plus, quand t'as de la misère c'est comme... c'est comme tabou on dirait! » Rejoignant cette idée, Karine P. affirme que : « Reprendre conscience que, ce que l'on vit on n'est pas toute seule à le vivre. Pis que la création c'est pas toujours nécessairement facile...T'sais de lire les autres, qui vivent la même situation, on dirait que ça m'apaise un peu. »

Le nombre restreint de participantes s'est avéré être un facteur ayant contribué à la création de ce sentiment d'appartenance. Sans se consulter, plusieurs ont spontanément fait la comparaison avec les groupes d'échanges sur Facebook, mais qui, contrairement à celui du projet, contiennent un nombre important de membres. Cela rend le suivi difficile et laisse souvent place à de l'hostilité entre les opinions contraires. À ce sujet, Karine C. m'a dit : « Les groupes d'échanges de projets sur Facebook là, d'Art...Je les trouve super intéressants, mais JAMAIS je n'oserais mettre mes affaires là-dessus parce que j'ai peur de m'faire ramasser pour X raison. » Marie-Josée a pour sa part exprimé que : « J'ai apprécié qu'on soit quand même un groupe relativement restreint. Parce que tu vois, mettons t'sais les pages Facebook de profs d'arts ou de...t'sais si j'avais ça sur Facebook un groupe comme ça...j'embarquerais pas. » Ces deux affirmations rejoignent l'idée de Karine P. lorsqu'elle parle du groupe de la communauté d'échange et décrit la chimie qui s'y est installée :

Je trouve que ça faisait qu'on était vraiment une p'tite gang pis c'est plus personnel. Parce qu'après ça, on se perd, tout le monde écrit pis là ça devient t'sais comme un groupe Facebook là. Un moment donné tout le monde se parle pis... Moi ça m'aurait dérangé si on avait été trop là. (...) Toutes les participantes, je pense qu'on est toute des personnes simples, mais pas simples péjoratif là! Mais, il n'y a personne qui a l'air de se péter les bretelles ou de se prendre pour d'autre ou...Fait que c'est vraiment ce caractère-là aussi de

l'équipe qui m'a plu vraiment beaucoup. Puis bien le respect là entre nous aussi c'est l'un pis de se commenter des choses...pis de se dire des choses. (Karine P.)

Le nombre de participantes, leur parcours ainsi que leurs objectifs ont ainsi donné lieu à un groupe dans lequel est né un sentiment d'appartenance que les participantes disent avoir particulièrement apprécié et grâce auquel elles ont eu envie de s'investir dans le projet.

4.2.2.2 Sous-thème 2 : La mise en perspective de sa réalité parallèlement à celles des autres.

Suite aux partages et échanges de situations et expériences vécues par les membres de la communauté d'échange, il s'est créé un effet d'autoréflexion par lequel les participantes ont pu se situer davantage par rapport à leurs pairs. Amélie m'a exprimé en entrevue avoir réalisé certaines choses en lisant les commentaires des autres.

C'tait vraiment plus, quand je lisais les autres, vous et, bien toi et les autres qui commentaient... J'ai réalisé que, ah ok! J'trouvais ça plus difficile. Pis même que j'ai réalisé que c'tait ma tâche d'enseignante qui m'aidait à créer finalement. (Amélie)

Sans tomber dans la compétition, les participantes mentionnent avoir pu préciser davantage quelles étaient leurs positions artistiques et professionnelles en se donnant des repères grâce aux situations observées chez les autres. Ces rapprochements ont donné du sens à certaines réflexions comme c'est le cas pour Karine C. qui m'a expliqué : « Ma remise en question vis-à-vis de l'enseignement pis du travail oui elle a évolué, mais c'est pas vis-à-vis de ma situation à moi, c'est vis-à-vis de la situation des autres. » Amélie partage aussi ces observations quand elle dit : « J'constatais aussi que, même ceux, comme toi ou euh les autres qui ont pas d'enfants, ont de la difficulté à trouver le temps, ben j'me disais AYOYE. » Le fait de démystifier sa

réalité en constatant la « normalité » de nos vécus peut parfois s'avérer apaisant comme en témoigne Marie-Josée :

Je dois dire que ça me rassure de voir que je ne suis pas seule à vivre cette situation. C'est naïf, mais ça me déculpabilise...je me dis que finalement, ce n'est pas parce que je suis si paresseuse, c'est juste normal que ce soit un défi de créer à travers tout cela! Je ne me conforterai pas là-dedans là! (Marie-Josée)

La possibilité de mettre en perspective certaines difficultés vécues, mais, vues de l'extérieur chez d'autres participantes a permis à certaines de relativiser la vision qu'elles avaient d'elles-mêmes et ainsi modifier leur propre image en tant que professionnelles. Cette précision quant à leur posture, tant au niveau de l'enseignement que de la pratique artistique, les a conduites à se repositionner face à leurs choix. Amélie a admis que : « Au début je savais pas trop, j'avais l'impression de pas tant collaborer à ton groupe de discussion pis à un moment donné ben j'ai comme fini par trouver ma place là-dedans. » Au cours des semaines de projet, même si la majorité des participantes affirment ne pas avoir changé leurs routines de travail de manière significative (outre le fait d'y consacrer davantage de temps), le raisonnement quant à la relation entretenue avec la production artistique personnelle s'est précisé, modifié ou consolidé. Le fait d'échanger leurs travaux a aussi redonné confiance à certaines en actualisant leur idée quant à leur potentiel de création artistique tout en découvrant celui des autres. Karine P. en fait état lorsqu'elle mentionne : « Parce que en plus on a toutes des pratiques bien différentes fait que c'est l'fun de voir qu'on fait des choses différentes (...) Je l'sais t'sais que j'suis capable, que ce que j'fais ça de l'allure ! » Cette saine « comparaison » des pratiques a ainsi donné lieu à un certain soutien d'équipe; nous nous sommes conseillées dans nos démarches, encouragées dans nos projets et supportées dans nos difficultés.

4.2.2.3 Sous-thème 3 : Le sentiment de réussites partagées

Le fait d'avoir développé un sentiment d'appartenance au groupe et la mise en parallèle des différentes réalités a également donné place à un sentiment de réussites partagées lors des « petites victoires » vécues et présentées par les participantes. Au début du groupe, les partages se faisaient de manière plus timide, mais lorsque nous avons commencé à partager nos travaux artistiques, il s'est produit un effet d'engouement se soldant par une satisfaction contagieuse. Conséquemment les commentaires se sont multipliés rapidement sur la communauté d'échange. Plusieurs participantes ont mentionné avoir été portées par l'envie de créer en vivant une certaine euphorie liée au sentiment d'accomplissement des autres membres du groupe. À un certain moment, Amélie nous a écrit : « Vous faites de bien belles choses! Vous me donnez envie de partager ce que j'ai de fait moi aussi. » Une autre journée, Karine C. a ajouté : « Wow! T'es une machine! C'est l'fun de voir que tu avances autant. C'est magnifique » Nous avons ainsi partagé sur nos créations tout en demeurant très attentives à celles des autres. Avec une sincère reconnaissance, j'ai moi-même affirmé que : « Je comprends tellement ton sentiment de gêne et de vulnérabilité de montrer ton travail. Je suis contente de pouvoir assister à ce grand pas et, comme la dernière fois que tu nous as montré tes créations, j'aime beaucoup! » (Maude)

Un des exemples concrets qui illustre bien ce phénomène durant le projet est lorsque Marie-Josée et moi avons participé puis été sélectionnées lors du concours d'œuvres engagées pour la Galerie Jean-Tal lié à l'émission Infoman. Pour ma part, c'est en voyant Marie-Josée participer que j'ai eu envie de me lancer. Par la suite, je lui ai avoué : « Merci d'ailleurs parce que c'est ta motivation qui m'a donné le p'tit push dont j'avais besoin pour participer. » (Maude) Après l'annonce des œuvres sélectionnées, nous sommes rapidement toutes devenues très enthousiastes. Karine C. s'est exclamée en nous écrivant : « Seigneur! Réalisez-vous que deux d'entre nous ont été sélectionnées!!?!?!? Moi je trouve ça fou!!! GOOD JOB GURRLZ! je suis trop

énervée pour vous!!!! » Toutes les participantes ont mentionné être emballées par la situation et même de partager la fierté de cette « victoire » pour certaines. Ce sentiment de réussite par le travail des autres a mis en lumière une envie de partage impliquant autant le plaisir de donner que celui de recevoir qui s'est manifesté dans plusieurs témoignages :

J'ai trouvé ça intéressant de vous voir partager ça, de vous voir être sélectionnées de...j'tais comme fière de vous là t'sais ça m'a...(...) D'être fière de deux personnes que, pour qui j'ai un lien pis ça été fait dans le cadre de ton projet en plus. (Amélie)

J'pense que pour vrai le fait qu'on se tienne au courant ça me, ben, ça m'donnait envie de faire un peu plus, fait que... C'est ça qui m'fait croire que c'est possible l'art en...pis je sais depuis le début là que t'sais, sans avoir rien en étant toute seule, j'ai ben ben d'la misère. Fait que en sachant que, même t'sais si on se parle pas beaucoup, même si...de savoir qu'il y a d'autres gens qui avancent, j'ai comme le goût d'avancer moi aussi pis de découvrir des trucs là. (Karine P.)

Encore une fois, la notion « de ne pas être seule » a fait surface et le lien qui s'est tissé entre nous a déteint positivement sur nos pratiques respectives.

4.2.3 Thème 3 : La plateforme numérique comme outil facilitant les échanges

Suite aux commentaires unanimes des participantes affirmant que le groupe avait contribué à leur motivation générale, il sera maintenant question de l'utilisation de la plateforme d'échange numérique comme outil facilitant les échanges. Même si les communications numériques sont souvent considérées comme plus froides et impersonnelles, elles ont constitué, pour le projet, la manière la plus réaliste de se consulter toutes ensemble sur une base régulière. Lors de la deuxième entrevue, j'ai pris un moment pour interroger les participantes sur leur appréciation générale de l'utilisation d'une plateforme numérique. De plus, je les ai questionnées sur leur

avancement dans les objectifs fixés en début de projet ainsi que sur les changements observés dans leur routine de travail. Je voulais voir s'il était possible d'établir un lien avec cet outil de travail et les constats observés. Il s'est avéré que la plateforme numérique offrait une formule qui n'alourdit pas la tâche, un espace dédié au soutien à la création ainsi qu'un moment pour prendre du recul sur sa démarche.

4.2.3.1 Une formule qui n'alourdit pas la tâche

Comme mentionnée lors des chapitres précédents, la tâche des spécialistes d'arts plastiques est très chargée. Le fait de tenir la communauté d'échange sur une plateforme numérique avait comme objectif de ne pas alourdir davantage notre horaire. Même si nous étions toutes d'accord sur le fait qu'il aurait été intéressant d'effectuer des rencontres en personnes, les contraintes d'horaire de temps et de distance nous ramenaient rapidement à la réalité. L'idée d'éventuellement se voir en personne est revenue à plusieurs reprises. Lors de l'appréciation générale de l'utilisation de cette plateforme, j'ai demandé aux participantes si le fait de devoir se familiariser avec un nouveau logiciel constituait un défi supplémentaire. Elles ont toutes répondu que non. Au contraire, elles ont ajouté que de manière générale, cela était simple d'utilisation, non contraignant et efficace. Le fait d'avoir accès à la conversation sur l'ordinateur ou sur le cellulaire ainsi que le contrôle sur paramètres d'alertes permettait aux participantes de s'investir selon le degré souhaité. Karine C. a affirmé que : « C'est bien, c'est pas trop demandant parce qu'on y va toute à notre rythme aussi. » Les rappels étaient une possibilité alors que celles qui préféraient choisir les moments pour lire les messages le pouvaient tout autant. Pour sa part, Karine P. a expliqué que : « En l'ayant en... Notifications t'sais ça m'aide...Parce que s'il y avait fallu que j'aie fouiller, aller ouvrir... Peut-être que j'serais moins allée. »

Même s'il avait été demandé d'écrire un commentaire minimum une fois par semaine, l'utilisation d'une plateforme numérique n'imposant aucune obligation d'heure ou de lieu s'est avérée très accommodante selon les membres du groupe. Amélie l'a d'ailleurs confirmé en me disant : « Ah non non, c'tait parfait. On est habitué avec ça maintenant là t'sais sur nos cellulaires on peut voir ça n'importe quand, n'importe où... ». Questionnée sur ce point, Karine P. était aussi de cet avis en affirmant : « T'sais c'est pas envahissant, euh, j'ai jamais senti de pression de dire faut que, faut que j'fasse quelque chose là t'sais c'est... C'tait vraiment une motivation qui m'amenait à faire quelque chose et non une pression. »

Les participantes ont également ajouté le fait d'apprécier qu'il soit possible de relire les commentaires au moment voulu afin de prendre le temps de réfléchir aux réponses avec le recul nécessaire. Il était effectivement possible de rédiger leurs messages sans devoir l'envoyer dans l'immédiat ou revenir plus tard pour répondre à une ancienne publication.

Mais euh...j'ai pas trouvé, t'sais j'ai trouvé qu'on avait une belle liberté là-dedans, c'tait pas grave si on sautait une semaine. Ou que t'sais mettons dans la relâche là euh... Quand j'suis en vacances, c'est sûr que, j'ai décroché plus facilement... Mais j'ai trouvé que c'était aidant, j'ai trouvé que c'était facilitant, j'ai trouvé ça super moi Slack, j'ai adoré ça. (Marie-Josée)

L'appréciation de l'utilisation de la plateforme numérique s'est donc montrée concluante selon les commentaires recueillis, même chez celles qui avaient émis quelques inquiétudes par rapport à leur quotidien déjà chargé en début de projet. Rejoignant mes propres constatations, elles m'ont confirmé que cela s'était avéré motivant tout en laissant l'espace nécessaire à chacune pour s'exprimer.

4.2.3.2 Un espace dédié au soutien à la création

Au-delà de la motivation et du sentiment d'appartenance engendrés par le groupe, les échanges liés aux projets en cours ont démontré un impact direct sur notre productivité en offrant des conseils « sur mesure » facilement accessibles à tout moment. Le fait de partager un travail en cours de route afin d'avoir l'opinion des autres est nommé par les participantes comme pouvant éviter des blocages menant à un ralentissement de la productivité et même jusqu'à un facteur d'avancement. Suite à nos commentaires sur des images de son travail, Amélie nous a écrit : « Merci les filles! Vos commentaires m'ont réellement motivée! J'ai eu envie de poursuivre cette dernière fin de semaine! Un brin de reconnaissance fait du bien! » Ce soutien mutuel génère des émotions positives autant chez celles qui le donnent que chez celles qui le reçoivent, comme en témoigne Karine C. :

J'trouve ça HYPER intéressant de voir le travail des autres aussi, moi c'est ce qui motive en plus...Pis c'est l'fun parce que j'tombe pas dans la comparaison non plus, en fait j'tombe dans la fascination. (...)T'sais c'est de voir le style de chacune, c'est de voir...C'est de motiver l'autre aussi. On est...t'sais la création c'est un gros travail qui se fait seul aussi. On passe notre temps à se remettre en question pis on n'a pas beaucoup de personnes pour nous donner un feedback. (Karine C.)

Il a aussi été mentionné que les échanges constructifs de conseils et de stratégies artistiques étaient particulièrement pertinents du fait qu'ils étaient échangés entre des personnes vivant la même réalité. Karine P. a soulevé que : « J'trouve que quand on vit toutes la même chose, on dirait qu'on se comprend probablement un peu plus pis que...T'sais les suggestions qu'on se donne sont adaptées un peu plus à notre réalité aussi. » Plusieurs participantes ont avoué s'ennuyer de ce type d'exercice de critiques constructives en cours de projet qui était plus fréquent lors de la formation universitaire. Karine C. a donné comme exemple : « T'sais à l'université c'était cool là, on, peignait en gang pis tu te revires de bord, "Hey Barbara vient voir, j'suis coincée qu'est-ce t'en penses?" .» À la manière du soutien technique qu'offrent

plusieurs services spécialisés, ce groupe entièrement consacré à un sujet précis par des individus vivant les mêmes réalités permet d'aller droit au but sans que les sujets s'éparpillent dans tous les sens.

Mais là euh...vu que c'était plus p'tit pis, bon dans un objectif commun aussi qui était clair au départ de...d'observer nos pratiques t'sais...de création, de redémarrer des pratiques créations à travers l'enseignement..., puis ça, vraiment, ça m'a beaucoup motivée. (Marie-Josée)

La plateforme numérique dans sa forme et ses modalités comporte donc plusieurs avantages techniques qui se prêtent aux objectifs des participantes.

4.2.3.3 Un moment pour prendre du recul sur sa démarche

Le fait de devoir rédiger un court texte de présentation ainsi que certains objectifs à publier sur la plateforme numérique en début de projet a permis aux participantes de s'accorder un moment afin de prendre du recul dans leur propre démarche.

Partant de la motivation de base qui a donné naissance à mon projet soit de maîtriser et de renouer avec la création artistique personnelle, l'objectif que je me fixe pour les prochaines semaines est de terminer plusieurs projets en cours afin de repartir sur de nouvelles bases. (Maude)

Même si ma motivation de base était alors très claire, la réflexion qui m'a menée à cet objectif a mis en lumière le fait que je stagnais dans d'anciens projets. Cette prise de conscience du besoin de repartir sur de nouvelles bases n'aurait pas été aussi limpide sans la participation à ce groupe. Le fait d'entamer un travail de réflexion autant envers ce qui serait à écrire qu'envers ce qui serait lu a accordé aux participantes ce temps nécessaire à la pensée. Ce processus spécifique est plus difficilement réalisable lors d'échanges verbaux spontanés qui ne permettent pas de relire la conversation ou de laisser passer plusieurs heures pour songer à une réponse. Même si l'utilisation de

cette plateforme se voulait la moins contraignante possible, l'outil de communication a tout de même mis en place des catégories et un rythme d'échanges qui « obligeaient » une certaine forme de constance dans le travail des participantes. Karine C. révèle cette pensée lorsqu'elle dit : « J'savais pis j'me gardais toujours une porte de sortie, mais, j'en avais t'sais...plus que j'en parlais à du monde, plus que j'me disais : "Ben là Karine, t'en a parlé à beaucoup d'monde, faudrait qu'tu présentes quelque chose". » Cette méthode de travail structurée a été soulevée par plusieurs comme un facteur de mise en place de discipline et de réflexion.

Ben l'échange que ça amène j'y reviens encore pis la, le semblant de... discipline pis de réflexion que ça m'amène avec moi-même. J'l'avais déjà, mais ça t'sais, mine de rien j'ai, j'ai plus structuré mes objectifs à cause de c'te projet là. J'avais jamais pris la peine de m'asseoir pis d'dire, ok, qu'est-ce que j'peux faire pour amener...ma création plus loin pis réaliser mes objectifs. (Karine C)

De voir textuellement leurs observations et celles des autres par rapport aux réalisations partagées a également sensibilisé les participantes à prendre ce temps nécessaire à la réflexion sur leurs habitudes de création. Cette réflexion a aussi permis de préciser les routines et les besoins liés à la démarche artistique de certaines. En entrevue, Marie-Josée m'a d'ailleurs confirmé : « Ouin ben, franchement j'pense que la recherche, au-delà de ton projet, j'pense qu'on, on fait toutes une recherche un peu de nous-mêmes à travers ça là. » Cette affirmation confirme et rejoint plusieurs moments où ce phénomène s'est manifesté :

En tout cas, depuis qu'on jase ensemble, je m'arrête plus régulièrement pour constater que mon temps est occupé aux secondes près. J'en perds, bien sûr, mais ça va tellement vite. Ça me permet de constater que ça prend toute une discipline pour se mettre à la création. (Karine P.)

Eh oui, on ne peut pas tout faire, et plus le temps avance dans notre expérience d'enseignant, plus on a envie de faire des choix pour nous...de prendre soin de soi...de retrouver nos aspirations, nos rêves...bref, de créer! C'est un constat

incroyable de voir comment ce n'est pas simple de se mettre dans la création avec ce boulot à temps plein. (Marie-Josée)

Autre aspect qui me « draine » plus que je ne l'aurais pensé : mon rôle de déléguée d'école. J'accompagne beaucoup d'enseignants dans diverses rencontres ou démarches ces temps-ci et cela m'occupe énormément l'esprit. (...)C'est une grosse remise en question pour moi. Je suis impliquée syndicalement depuis plus de 7 ans et je trouve super important d'être présente pour mes collègues. Mais si j'additionne le temps réel et le temps à cogiter, j'obtiens un paquet d'heures qui pourraient être consacrées à la création... (Maude)

Cette réflexion sur soi s'est accompagnée d'avancements pour plusieurs en les poussant à s'ouvrir et se commettre dans leur démarche. Lors d'un de ces partages, Amélie nous a confié : « Ça me gêne un peu de vous le montrer parce que c'est personnel et ça me rend vulnérable, mais en même temps, j'ai envie que ce soit vu. » Elle a ensuite poursuivi : « Pour moi, avoir avancé autant et sentir cette motivation créatrice, c'est un très grand pas...C'est pourquoi j'ai envie de montrer la progression.» Ce pas de recul permet de mieux envisager l'avenir comme l'exprime Marie-Josée au sujet de l'évolution de sa pensée lors des dernières semaines :

T'sais c'est sûr que ça m'amène à revisiter des choix de carrière j'te dirais là en fait. J'ai trouvé que c'était une expérience valorisante, motivante qui me projette plus loin dans un désir de création qui reste là t'sais pis qui va être inassouvi si j'fais juste me plonger dans l'enseignement là, mais euh...Si j'continue à travailler à temps plein, comme ça, avec les enfants, je sais pas si j'vais réussir à tenir le phare de la création. (Marie-Josée)

La prise de recul et la distanciation que permettent les échanges sur la plateforme numérique utilisée lors du projet a permis aux participantes un grand travail sur elles-mêmes en imposant une ligne directrice sans toutefois les brusquer dans la démarche.

4.3 Analyse interprétative

Par l'analyse descriptive précédente, j'ai fait un survol des principaux éléments mis en lumière lors du clavardage et des entrevues individuelles semi-dirigées. J'ai exposé plusieurs aspects, présentés selon les thèmes qui étaient ressortis lors de mon analyse approfondie des données. Considérant ces éléments ainsi que les références théoriques abordées au chapitre II, j'ai dégagé quatre constats permettant d'identifier certaines stratégies qui peuvent être mises en place par les spécialistes d'arts plastiques au secondaire pour atteindre un équilibre dynamique entre le maintien d'une production artistique et l'engagement professionnel : 1) s'offrir les conditions propices à une production artistique; 2) trouver les bonnes motivations; 3) ne pas rester seule dans sa réflexion 4); trouver son équilibre.

4.3.1 S'offrir les conditions propices à une production artistique

Lors de cette étude, il est ressorti chez les participantes, une difficulté à trouver ou s'accorder du temps et un lieu pour leur production artistique. À cela s'ajoute la charge mentale, c'est-à-dire le fait d'avoir la tête trop prise par les diverses préoccupations pour arriver à se placer dans le bon état d'esprit, nécessaire à la création artistique. Sans surprise, nous avons toutes affirmé que la tâche de spécialiste d'arts plastiques était très prenante, à quoi s'ajoutaient les contraintes de la vie quotidienne, notamment celles de la vie familiale. Les participantes étant mères ont d'ailleurs laissé entendre que c'était probablement le fait d'avoir des enfants qui entraînait principalement en conflit avec les seuls moments qu'elles auraient de disponibles pour se consacrer à leur production. On a aussi pu observer que les préoccupations liées au métier de spécialistes d'arts plastiques venaient affecter les moments de création personnelle, parfois jusqu'à les empêcher totalement de se

concrétiser, suite à une mauvaise journée en classe. Afin de mieux saisir les conditions propices dont nous avons besoin pour maintenir une production artistique, nous avons chacune dévoilé nos priorités.

J'en reviens ainsi à Jacques et Lefebvre (2005) et leur manière d'aborder la création artistique comme un processus extrêmement personnel, qui demande un grand niveau d'implication, de questionnements, de choix ainsi qu'un rapport à soi très présent. Dans cette optique, l'individu se retrouve sollicité corps et âme et se remet sans cesse en question. Les participantes étant sollicitées corps et âme également dans leur enseignement et, pour certaines, dans leur rôle de mère, il est évident que leurs ressources d'énergie ne sont malheureusement pas infinies. L'épuisement physique a d'ailleurs été mentionné comme contrainte liée à nos réalités respectives. Devant nous plier à notre horaire d'enseignement et à celui de la vie familiale, les moments propices à la création artistique sont souvent le soir, suite à une longue journée de travail et/ou lorsque les enfants sont couchés. Dans tous les cas, nous sommes épuisées.

En lien avec les aspects sollicités chez les participantes, tels que vu au chapitre II, Paillé, L. (2004) mentionne que « La démarche de création est une activité physique, cognitive et psychique (...) » (p. 9). Dans cette optique, la personne qui veut se consacrer à une démarche de création doit se faire de l'espace physique (lieux, temps, etc.), cognitif (disponibilité mentale envers ce qui l'entoure) et psychique (laisser de l'espace à son esprit). Bien que les obstacles liés au temps et aux lieux aient été soulevés par les participantes, il semble que ce soit les plus « simples » à comprendre et parfois, à régler. Avec un objectif précis, les participantes arrivaient à se bloquer un moment pour la création et à se trouver un endroit où s'installer, même si ce n'était que temporaire. Même si ce ne sont pas des conditions optimales, elles demeurent envisageables. Il faut donc se demander de quelles manières il nous est ensuite possible de nous créer un espace cognitif et psychique propice à la création.

Dépendamment des besoins et des obstacles rencontrés, chaque participante au projet a tenté de déterminer ce qui faisait défaut dans les paramètres dont elle avait besoin pour s'offrir les bonnes conditions. Plusieurs stratégies ont été observées telles que de prendre un pourcentage de tâche moins élevé, installer un espace de travail à la maison ou réfléchir à éventuellement délaissier l'enseignement. Bien que ces pistes soient toutes intéressantes, seul le temps pourra confirmer si elles s'avèrent efficaces ou non.

4.3.2 Trouver les bonnes motivations

Comme je l'ai mentionné, la motivation est la base de ce qui m'a menée à conduire cette étude. Je voulais trouver l'inspiration qui me mènerait à relancer et maintenir ma production artistique et pour cela, j'ai dû réfléchir à mes motivations. Au chapitre II, je me suis référée à Deslauriers (2011-B) qui présentait la création artistique comme « un processus de construction de soi » affirmant que chez elle, « la création s'impose constamment, tel un besoin vital qu'il me faut combler » (p. 89). Il s'avère que toutes les participantes ont fait mention de ce besoin intérieur de création artistique sans nécessairement le ressentir de la même manière et en arrivant parfois difficilement à savoir comment le satisfaire. Questionnées sur leurs facteurs de motivations, elles ont également fait référence à quelques reprises à leur formation universitaire puisque ce qu'elles y avaient vécu leur manquait. Durant ces années, il est vrai que nous avons davantage de temps en atelier et d'opportunités à échanger sur nos pratiques avec d'autres collègues. La formation initiale accorde une grande importance à la création et au développement d'une identité d'artiste pédagogue en permettant un grand nombre d'heures de pratique artistique. Toutefois, ce rythme s'avère généralement difficile à maintenir lorsque nous entrons sur le marché du travail et que nous sommes confrontés aux réalités du milieu à temps plein. Les lieux et le temps disponibles ne sont plus inscrits automatiquement à notre horaire tels

qu'ils l'étaient dans notre cursus scolaire. La poursuite d'une pratique artistique devient plus fastidieuse dans son ensemble et il en résulte un certain délaissement ainsi qu'une baisse de motivation à la maintenir.

Afin d'être « compétent en création artistique » (Gosselin et al., 2014), il faut développer plusieurs ressources nécessaires lors d'une démarche artistique active dont « la motivation » ainsi que « l'engagement personnel ». Appuyant l'idée de Lubart, T. et al. (2015), il a aussi été démontré, dans cette recherche, qu'il faut se trouver à la fois des motivations intrinsèques et extrinsèques; « d'une part, le désir de réussir une tâche est lié directement au travail effectué; d'autre part, c'est par la reconnaissance sociale externe que l'individu assouvit son besoin de constater sa réussite » (p. 62). Si la motivation intrinsèque, c'est-à-dire l'envie de satisfaction personnelle, semble présente chez toutes les participantes, c'est la motivation extrinsèque qui leur est nécessaire pour se lancer dans l'action. Boutet (2016) précise que « tous les artistes n'ont pas forcément en eux le désir ou l'inspiration de créer le genre d'œuvres que cherchent les centres d'artistes et les galeries (...) » (p. 265). Toutefois, l'étude met en lumière que les motivations intrinsèques seules ne semblent généralement pas suffire aux participantes. Lorsqu'elles ne se fixent pas d'objectifs extérieurs, elles admettent être très peu productives.

Lors de cette étude, nous avons toutes manifesté des aspirations différentes nous permettant de combler notre besoin de production personnelle. Que ce soit de présenter publiquement nos œuvres, de développer une carrière d'artiste professionnelle ou de vivre un accomplissement personnel, chacune a fait mention de ses désirs de production et a par le fait même dévoilé ses propres motivations. Marie-Josée et moi avons trouvé la motivation nécessaire pour nous projeter dans l'action en postulant à un concours, bien que nos plans ne soient pas nécessairement de faire une carrière artistique professionnelle pour le moment, cette pensée nous semblant un peu irréaliste actuellement. Karine C. a mentionné être en gros boost de création

particulièrement dû au fait qu'elle se préparait pour un symposium. Ses aspirations étant de percer davantage de manière professionnelle, sa motivation se trouve beaucoup dans ce type d'événement. Karine P. nous a présenté avec fierté la création de son site Internet et elle est maintenant active sur « Instagram » ce qui lui procure une bonne motivation à poursuivre puisqu'elle désirait pouvoir montrer ses photographies depuis un moment. Amélie nous a avoué avoir fait un grand pas en osant nous présenter sa dernière toile sur le clavardage, se rapprochant ainsi de son objectif d'exposer une série d'œuvres lorsqu'elle aura 40 ans. Même si cet objectif peut sembler à plus long terme, l'avancement effectué lors du projet démontre qu'elle a su cibler la motivation nécessaire à sa production. L'expérience dévoile qu'il n'y a pas de bonnes ou mauvaises motivations. L'important est de trouver celles qui nous font avancer.

4.3.3 Ne pas rester seule dans sa réflexion

Un des aspects appréciés des participantes et mis en évidence lors du projet a été l'échange de groupe. Le soulagement par lequel nous avons toutes, à un moment ou un autre, exprimé l'idée de nous sentir réconfortées en se reconnaissant dans les commentaires des autres en témoigne clairement. Mentionnant que la production artistique implique une grande part de solitude et d'individualité, les idées émises par les participantes rejoignent celles de plusieurs auteurs qui parlent de l'implication personnelle engendrée par la démarche artistique. « C'est une dynamique d'ensemble mettant en jeu des questionnements personnels, des thématiques personnelles récurrentes, des obsessions personnelles, des intérêts sociaux et culturels, un point de vue singulier sur le monde (...). » (Gosselin et al., 2014, p. 26) Cette grande part d'individualité peut toutefois s'avérer lourde et mener à un sentiment de solitude engendrant des remises en question laissées sans réponse ainsi que des blocages dans la production artistique.

Rappelons que les participantes ont donné comme exemple le temps passé en atelier lors des cours à l'université. Ces moments propices aux échanges, aux critiques constructives ainsi qu'à « l'obligation » de montrer nos créations, nous incitaient à sortir de notre solitude. Cette collaboration contribuait indéniablement à l'avancement de nos travaux. Lors des entrevues, quelques-unes des participantes ont nommé le fait d'apprécier se sentir moins seules et avoir l'impression d'avancer, tant lorsqu'elles recevaient des commentaires par rapport à leur travail que lorsqu'elles donnaient leur opinion sur celui des autres. L'étude a dévoilé que cet aspect de réciprocité avait contribué au développement d'une relation de confiance entre les participantes ainsi qu'à la consolidation d'un sentiment de confiance en soi chez plusieurs d'entre elles. Même si nous avions toutes confiance en notre potentiel créateur, la solidarité vécue au sein de la communauté d'échange est venue renforcer cette idée, comme le définit Etienne Wenger (2005) :

La théorie des communautés de pratique propose de concevoir l'apprentissage sous l'angle d'une participation sociale. En ce sens précis, la participation ne se limite pas à un engagement dans certaines activités courantes avec d'autres personnes, elle réfère également au processus plus englobant de "collaboration active aux pratiques d'une communauté sociale" et de la construction d'identités en lien avec elle. (p. 2)

En pratique lors du projet, nous avons fait bien plus qu'écrire machinalement nos observations sur un clavardage auquel nous devons participer au minimum une fois par semaine. Nous avons fait preuve de « collaboration active » en nous ouvrant aux autres afin de leur offrir nos commentaires, mais également en accueillant les leurs. Il ressort hors de tout doute que la communauté d'échange a permis aux participantes de ne pas rester seules dans leurs réflexions, ce qui les a poussées à être généralement plus motivées. Nous sommes toutes unanimes sur ce point, le fait de partager nos avancements et de trouver du « feedback » extérieur constitue un élément facilitant au maintien de notre production artistique et il serait intéressant que cela se poursuive dans le temps.

4.3.4 Trouver son équilibre

Le projet a mis en lumière que la conciliation des deux pratiques (artistique et pédagogique) chez les spécialistes d'arts plastiques suppose une recherche d'équilibre qui diffère grandement d'une personne à l'autre. L'importance accordée à chacune des pratiques ne fait pas l'unanimité dans le groupe. Certaines souhaitent donner davantage d'importance à la création par rapport au métier de spécialiste d'arts plastiques alors que pour d'autres, c'était plutôt l'inverse. La notion de production artistique relative à la création d'une oeuvre tangible met également en lumière les raisons pour lesquelles les candidates accordent de l'importance à l'« objet » terminé, guidées par une certaine attente de résultat esthétique. Tous besoins confondus, il a ainsi été question de créer dans une optique plus commerciale (par la vente de toiles ou de produits dérivés), pour des visées d'expositions des créations (site Internet, galeries, concours, etc.), pour utilisation comme prototypes de projets destinés aux élèves ainsi qu'à d'autres fins plus personnelles.

L'idée d'une certaine stabilité tant au niveau de la régularité du travail que de l'aspect financier apporté par le métier d'enseignante a également été effleurée d'une manière ou d'une autre chez chacune des participantes. Cette idée rappelle l'observation de Bonin (2017), selon laquelle il semblerait que la facette stable et sécuritaire de la pratique éducative permette chez plusieurs spécialistes d'arts plastiques d'équilibrer le côté plus risqué de la création artistique. Bien que l'auteure n'ait pas observé principalement une raison financière, cette réalité s'est présentée très clairement chez certaines participantes de mon étude. La difficulté de faire sa place dans la communauté des artistes professionnels qui vivent de leur art a toutefois semblé aussi faire pencher la balance vers le choix de l'enseignement. Quoi qu'il en soit, nous avons pu observer que la manière de négocier avec leur double identité dépend de l'investissement accordé par les participantes à chacune d'elle.

Maryse Gagné, dans sa thèse « Un modèle d'enseignement des arts visuels et médiatiques compris comme un travail de création" (2018), illustre une façon possible de vivre la création lorsqu'elle traite du sujet de l'enseignement des arts comme un travail de création en soi. Même si certaines collègues côtoyées au cours des années me disent n'entretenir aucune production artistique personnelle, cela ne signifie pas qu'elles s'impliquent moins dans une démarche de création, mais plutôt que leur équilibre se trouve ailleurs. Les spécialistes d'arts plastiques ayant participé au projet, bien que moins concernées par cette vision de la création artistique (un des critères de sélection des candidates étant de vouloir maintenir ou relancer une production artistique parallèle à leur enseignement) se distinguent tout autant les unes des autres dans leur recherche d'équilibre.

L'expérience a exposé le fait que cette recherche d'équilibre est en constante évolution puisque les besoins peuvent se modifier avec le temps. Comme l'a précisé Bonin (2016), c'est à partir de leurs « valeurs », leurs « motivations » et leurs « projections » que les sujets concernés ont dévoilé leur identité. Elle aborde également le caractère évolutif de ces paramètres qui fait que ce processus se transforme avec les années. Deslauriers (2011-B) abonde dans le même sens en traitant de « saisir son équilibre ».

Lorsque la création fait partie de nos modes d'expression privilégiés, il arrive très souvent qu'elle soit remise en question à un moment donné. La pertinence de l'investissement de soi dans la création artistique personnelle se trouve souvent reconsidérée. (p. 104).

Plusieurs participantes du groupe désiraient renouer avec la création artistique bien que ce besoin n'était pas nécessairement aussi présent au début de leur carrière alors que d'autres réalisent que l'enseignement comble une certaine part de création même si elles ne l'avaient pas prévu ainsi. La courte durée du projet ne nous aura pas menées à un équilibre parfait, mais elle nous aura aidées à nous structurer dans

l'optique de l'atteindre. L'observation des participantes aura mis en évidence que bien que l'atteinte de cet équilibre soit importante pour se sentir accomplie, elle n'est ni facile, ni définitive, et ne comporte aucune formule préétablie.

CONCLUSION

Même si le sujet n'est pas nouveau, le questionnement quant à la possibilité de maintenir une production artistique parallèlement à une pratique enseignante chez les spécialistes d'arts plastiques du secondaire n'en demeure pas moins complexe. La présente étude avait comme but la compréhension des stratégies mises en place par ceux-ci pour atteindre un équilibre dynamique entre le maintien d'une production artistique et l'engagement professionnel. Il importe de souligner que les participantes au projet avaient toutes le désir personnel de maintenir ou relancer leur pratique artistique. Le *Programme de formation de l'école québécoise* (domaine des arts plastiques) n'exige pas du spécialiste d'arts plastiques qu'il soit artiste. On le décrit comme « un guide, un expert, un animateur et un passeur culturel » (p. 6). Il est attendu de lui qu'il : « Planifie des activités qui permettent à l'élève de contextualiser ses savoirs et ses savoir-faire en l'amenant à reconnaître les habiletés développées et les connaissances acquises (...) » (p. 6). Or, il s'avère que plusieurs spécialistes d'arts plastiques souhaitent avoir une pratique artistique personnelle comme nous avons pu le constater dans ce mémoire. Pour l'étude, j'ai mis sur pied une communauté d'échange impliquant cinq femmes spécialistes d'arts plastiques du secondaire (incluant ma participation) détenant un contrat équivalent à 85% de tâche ou plus et exerçant le métier depuis une durée minimum de cinq années. Cette recherche est née du sentiment d'incomplétude que je ressentais dans mon quotidien d'enseignante, affectée par une diminution drastique de ma production artistique depuis mon entrée dans la profession. Cette production artistique étant l'essence même des raisons m'ayant menée à l'enseignement des arts plastiques, il m'était impossible d'envisager de poursuivre cette carrière sans renouer avec ma pratique.

Suite à plusieurs questionnements quant à la manière et aux conditions propices pour arriver à renouer avec ma production artistique, j'ai décidé d'entamer cette recherche en poursuivant trois objectifs, soit d'identifier :

- a) les facteurs qui facilitent ou font obstacle au maintien de la pratique artistique tout en combinant le métier de spécialiste d'arts plastiques;
- b) les aspects facilitants ou contraignants qui contribuent ou non à la motivation des enseignants lors d'une situation de création parallèle à une communauté d'échange;
- c) comment une plateforme numérique d'échange sur la pratique créatrice personnelle, entre spécialistes d'arts plastiques au secondaire, peut contribuer ou non au maintien simultané de ces pratiques.

Ce projet a donné lieu à une recherche qualitative de type recherche-action collaborative par laquelle j'ai recueilli des données au moyen d'entrevues individuelles semi-dirigées ainsi que d'une communauté d'échange sur plateforme numérique d'une durée de sept semaines. Étant membre de cette communauté, l'observation participante s'est ajoutée à mes modes de travail. J'ai également tenté de tenir un journal de bord, mais, il s'est avéré plus technique (lors des étapes de préparations méthodologiques) que révélateur d'informations sensibles à ma recherche. À partir des informations recueillies, j'ai ensuite effectué une analyse de données thématiques en continu qui m'a permis de relever plusieurs pistes de réflexion.

Il a été démontré dans cette étude que les besoins et réalités diffèrent grandement d'une participante à l'autre. Toutefois, des similarités sont apparues tant du côté des difficultés que des aspects facilitant le maintien d'une production artistique. Les effets du métier sur la production artistique se sont avérés à la fois négatifs, par l'ampleur de la tâche qu'il implique, et positifs parce que nous baignons quotidiennement dans la création. La lourdeur imposée par l'implication

professionnelle des participantes constitue un obstacle au maintien d'une production artistique. Toutefois, l'analyse a dévoilé que la charge mentale, le temps et l'espace, la situation familiale ainsi que la motivation étaient de grands facteurs pouvant également influencer le maintien d'une production artistique. Les participantes se sont montrées unanimes quant à leur envie de créer et ont avoué sentir la présence de ce besoin intérieur en quasi-permanence malgré la difficulté à s'engager dans l'action. Cet aspect a mis en lumière la nécessité de déterminer les motivations nécessaires pour amorcer cette phase productive. La présence du groupe s'est avérée en soi bénéfique. En effet, la communauté d'échange a suscité un sentiment d'appartenance chez les participantes qui ont ainsi pu mettre en perspective leur réalité par rapport à celles des autres tout en partageant leurs réussites. Tout ceci s'est matérialisé grâce à l'utilisation d'une plateforme numérique qui, par sa formule souple, n'alourdit pas la tâche. Cette formule a permis le développement d'un espace dédié au soutien à la création grâce auquel les participantes ont pu prendre un moment de recul par rapport à leur démarche respective. Ces observations ont donné lieu à 4 constats pouvant suggérer des pistes de stratégies éventuelles afin de contribuer au maintien d'une production artistique tout en enseignant.

- 1) S'offrir les conditions propices à une production artistique;
- 2) Trouver les bonnes motivations;
- 3) Ne pas rester seule dans sa réflexion;
- 4) Trouver son équilibre et se discipliner.

S'ils constituent des avenues possibles pour tendre vers un équilibre des pratiques artistiques et pédagogiques, ces quatre constats suggèrent un processus de réflexion individuel. Pour s'offrir les conditions propices à une production artistique, il faut d'abord se questionner pour comprendre celles qui font défaut dans notre propre pratique. Qu'est-ce qui me manque? Du temps? Un espace de travail? Etc. Les « bonnes » motivations dépendent également de ce que nous recherchons. Voulons-nous vivre de notre art; exposer ou vendre par exemple? L'authenticité et la qualité

des témoignages recueillis ainsi que le lien de confiance qui s'est créé entre les participantes lors de la communauté d'échange constituent la grande richesse de ce projet. En ne restant pas seules dans nos réflexions et en partageant celles des autres, nous avons toutes réussi à prendre du recul sur notre propre situation. Ainsi, il a été possible de mieux saisir ce qui pourrait contribuer à notre équilibre et notre discipline.

Limites de l'étude

Malgré la réussite générale de l'étude, il incombe de nommer quelques limites méthodologiques rencontrées au niveau de l'échantillonnage, des outils de collecte de données, de l'analyse des données et de la durée du projet. D'abord, il est certain qu'un nombre restreint de participantes suppose un moins grand nombre de témoignages et conséquemment, une diminution d'exemples différents. De plus, la tranche d'âge des participantes se situant exclusivement entre 31 et 41 ans ne reflète pas nécessairement la réalité de toutes les générations. L'utilisation d'entrevues individuelles semi-dirigées, d'une communauté d'échange ainsi que de l'observation participante peut également inciter à une certaine ligne directrice dans l'orientation des réponses des participantes. « Les informations recueillies doivent donc être vues comme une approximation de la perspective que l'interviewé a bien voulu communiquer (...) le répondant peut, à l'occasion, être mû par le désir de rendre service ou d'être bien vu. » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 132) L'utilisation de la technologie bien que facilitant grandement la mise sur pied, a aussi entraîné quelques complications. À quelques reprises lors des entrevues, le son et l'image ont coupé par intermittence rendant nos conversations moins fluides. Au moment du recrutement, la réticence liée à la tenue d'une communauté de pratique sur plateforme numérique semble également avoir rebuté des participants potentiels qui m'ont questionné sur cet aspect puis ont finalement décidé de ne pas poser leur candidature. Il est

intéressant de réfléchir à ce sujet suite au récent engouement pour cette modalité d'échange depuis l'arrivée de la pandémie. La crainte induite par les échanges en mode numérique serait probablement moins présente aujourd'hui qu'elle ne l'a été à l'époque de mise en place du projet. Pour ce qui est de l'analyse des données, bien qu'elle se soit effectuée de la manière la plus neutre possible, sa validité demeure relative. Même en tentant d'être la plus impartiale possible, mon implication personnelle dans chacune des étapes vient indubitablement teinter mon interprétation des données recueillies. Finalement, le temps prévu pour la réalisation d'une maîtrise restreint également la portée des changements observés dans le comportement des participantes, alors que ceux-ci peuvent mettre des mois ou même des années à se produire. Comme le projet a été de courte durée il est certain que seul l'avenir pourra démontrer l'impact qu'aura eu cette recherche, mais aussi les conséquences de la manière abrupte dont elle s'est terminée.

La crise sanitaire mondiale qui nous a affectées à mi-parcours de la recherche en provoquant des conséquences dévastatrices au plan social et économique, s'est aussi révélée synonyme de réflexion à plusieurs égards. Afin de ne pas m'égarer, je me concentrerai sur les effets ressentis sur mon projet. Au moment de la deuxième entrevue, la nouvelle de la fermeture des écoles venait d'être annoncée pour deux semaines seulement et les participantes étaient encore dans l'esprit initial de notre projet. C'est pourquoi les chapitres qui précèdent demeurent pertinents et que, malgré un temps d'observation plus court, mon étude garde tout son sens. Suite à la deuxième entrevue, le stress lié à l'incertitude de la situation est venu prendre beaucoup de place et les discussions ont dévié vers les inquiétudes liées au métier plutôt qu'aux échanges sur la création. Notre stabilité d'emploi s'est révélée rassurante pour certaines et déstabilisante pour d'autres qui songeaient à prendre une distance avec le métier d'enseignante. Toutefois, la situation vécue et la décision des milieux scolaires de maintenir ou non les cours d'arts plastiques dans ce contexte exceptionnel sont venues nourrir nos réflexions. Est-ce que la place des arts

plastiques en milieu scolaire sera modifiée et est-ce que cela aura un impact sur les spécialistes d'arts plastiques et leurs motivations à maintenir une production artistique? Dans cette recherche, je me suis concentrée sur la partie du projet s'étant déroulée avant tous ces événements afin de comprendre le phénomène lors de conditions « normales ».

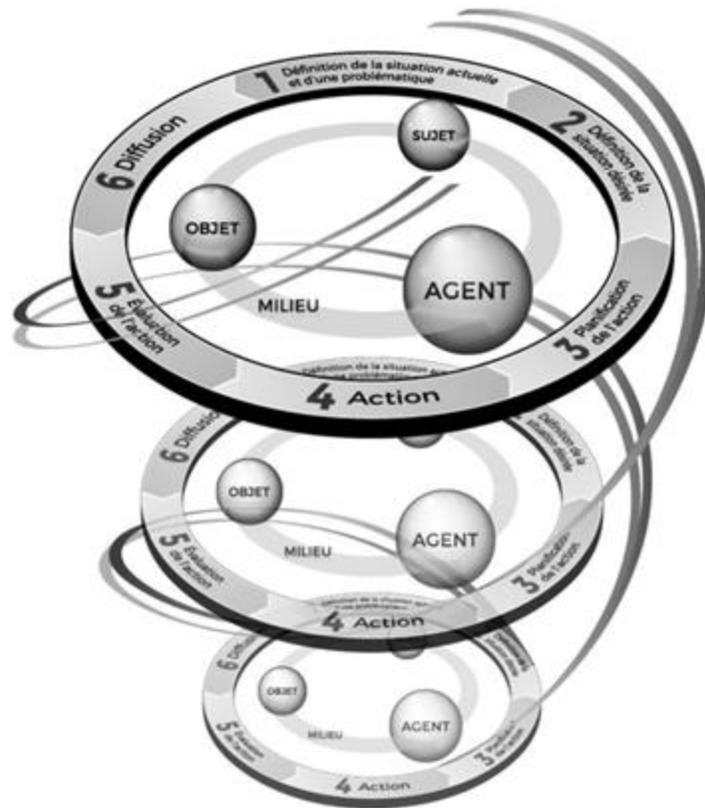
Somme toute, puisque ma recherche était motivée par un besoin très personnel de renouer avec la création, je considère qu'elle est un succès. Elle m'a permis de reprendre goût à la production artistique et de réaliser qu'elle est beaucoup plus à ma portée que je l'aurais imaginé. En étant inscrite à la maîtrise en arts visuels et médiatiques, je reçois par la liste d'envoi (courriels) des appels à la participation pour plusieurs événements artistiques. Cela m'a amené à : remporter un concours d'artiste de la relève, exposer, trouver l'intérêt pour créer mon propre site Internet et gagner confiance en moi. Avant même la tenue des entrevues et de la communauté d'échange, j'ai replongé dans la création grâce au simple fait d'être aux études et de retrouver, comme j'ai découvert plus tard, les conditions inspirantes que j'avais connues à l'université. Le projet de recherche n'a fait qu'attiser mon envie de poursuivre et m'a permis de mieux saisir ce qui s'était produit dans mon changement de comportement des dernières années. Traversant des années intenses, un « burnout », puis en obtenant mon poste de spécialiste d'arts plastiques, j'ai pu analyser à quel point il m'était vital de conserver mon lien avec la production artistique personnelle. Depuis ce retour vers la création, je me sens plus accomplie et moins envahie par mon enseignement. Je me répète et confirme cette phrase de Jeanne-Marie Gingras-Audet (1979) selon laquelle « pour faire une utilisation pédagogique judicieuse de la création, il est essentiel de démystifier d'abord le phénomène pour soi. » (p. 197) Je crois que les réflexions et stratégies présentées dans ce mémoire permettront aux spécialistes d'arts plastiques se trouvant devant le même dilemme que moi, ou désirant réfléchir sur leurs pratiques, de prendre du recul pour arriver à se positionner. Si on m'avait dit à quel point ma pensée évoluerait

durant ce processus, je ne l'aurais probablement pas cru, mais je m'en trouve transformée pour le mieux. Au terme de ce mémoire, je ne peux que réitérer qu'il m'est impossible de m'actualiser en tant qu'enseignante si j'effectue une rupture avec ma production artistique.

Pour la suite, une étude à plus long terme avec un plus grand nombre de participants pourrait être envisagée afin d'offrir une plus vaste étendue de situations (et stratégies) ainsi que leur portée à long terme. De plus, il serait intéressant de se pencher davantage sur les bénéfices de la création artistique. Les arts étant reconnus comme ayant des bienfaits thérapeutiques (art thérapie) il me semble paradoxal que la charge mentale induite par les autres paramètres du quotidien vienne tant affecter la création artistique. Même si ce phénomène est apparu clairement dans cette recherche, il serait fascinant de l'aborder dans un angle où la création artistique serait en fait le remède à cette pression du quotidien.

ANNEXE A

MODÈLE CYCLIQUE INSPIRÉ DE MCNIFF ET WHITEHEAD



Une démarche de recherche-action.

Image tirée de : Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : étapes et approches* (4e éd.). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal. p. 45

APPENDICE A
DOCUMENTS PRÉLIMINAIRES À L'ÉTUDE

Appendice	Page
A.1 Affiche « appel à la participation ».....	116
A.2 Formulaire de consentement.....	117

A.1 Appel à la participation

Vous êtes enseignant(e) spécialisé(e) en arts plastiques au secondaire et vous désirez relancer ou maintenir une pratique artistique personnelle tout en enseignant?

—▶ **VOICI UNE OPPORTUNITÉ POUR VOUS!** ◀—

Vous êtes enseignant(e) spécialisé(e) en arts plastiques au secondaire (au Québec) depuis au moins trois ans?

Vous détenez un poste, ou un contrat, d'un pourcentage égal ou supérieur à 80% pour l'année en cours?

Vous avez envie de vous placer en situation de création personnelle et d'échanger vos impressions avec d'autres spécialistes dans la même situation via une plateforme numérique d'échange lors d'une expérience de 10 à 12 semaines?

En participant à ce projet de recherche, vous serez invité à vous placer en situation de création personnelle dans votre milieu respectif puis à partager vos impressions lors d'une communauté d'échange, tenue sur une plateforme numérique, d'une durée de 10 à 12 semaines, avec d'autres enseignants(es) spécialisés(es) en arts plastiques. Une entrevue individuelle semi-dirigée d'environ 1h sera effectuée avec la chercheuse avant la communauté d'échange puis, une seconde entrevue de même durée, par la suite. Ces entrevues seront effectuées par Maude Tapin, qui participera également à la communauté d'échange. Le projet se déroulera de la mi-janvier jusqu'à la fin du mois d'avril 2020.

En plus de contribuer à la compréhension des stratégies permettant de concilier ces deux pratiques, cette expérience pourrait vous aider à démystifier vos propres pratiques et contribuer à votre développement professionnel. Les échanges se dérouleront aux moments et aux lieux qui vous conviennent. Il n'y a aucun frais de participation ni aucune compensation monétaire liés au projet.

Pour plus d'informations, contacter Maude Tapin, Étudiante au deuxième cycle, Maîtrise en arts visuels et médiatiques (profil éducation): tapin.maude@courrier.uqam.ca

~ Ce projet détient une certification éthique du CERPE plurifacultaire de l'UQAM ~

A.2 Formulaire de consentement

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT PARTICIPANTS AUX ATELIERS

Titre du projet de recherche :	Enseigner au secondaire : mieux comprendre les stratégies mises en place par les enseignants spécialisés en arts plastiques pour atteindre un équilibre dynamique entre le maintien d'une production artistique et l'engagement professionnel.
Étudiante responsable :	Maude Tapin, étudiante en maîtrise en arts visuels et médiatiques de l'Université de Québec à Montréal, tapin.maude@courrier.uqam.ca
Directrice de recherche :	Mona Trudel, Professeure, École des arts visuels et médiatiques Université du Québec à Montréal (UQAM) (514) 987-3000 poste: 8290 trudel.mona@uqam.ca

Objectifs du projet

L'objectif de ce projet est de mieux comprendre les stratégies mises en place par les enseignants spécialisés en arts plastiques pour atteindre un équilibre dynamique entre le maintien d'une production artistique et l'engagement professionnel. De manière plus spécifique, il tend à : a) déterminer les facteurs qui facilitent ou font obstacles au maintien de la pratique artistique tout en combinant le métier d'enseignant spécialisés en arts plastiques, b) connaître les aspects facilitants ou contraignants qui contribuent ou non à la motivation des enseignants dans le cadre de la communauté d'échange et c) identifier comment une plateforme numérique d'échanges sur la pratique créatrice personnelle, entre enseignants d'arts plastiques au secondaire, peut contribuer ou non au maintien simultané de ces pratiques. Maude Tapin, enseignante d'arts plastiques au secondaire depuis neuf ans, réalisera ce projet dans le cadre de sa maîtrise en arts visuels et médiatiques (concentration éducation) à l'UQAM. Elle invitera des enseignants spécialisés en arts plastiques au secondaire, qui partagent le désir de maintenir ou relancer leur pratique artistique, à se placer en situation de création personnelle dans leurs milieux respectifs puis à partager leurs impressions lors d'une communauté d'échange, tenue sur une plateforme numérique, pendant 10 à 12 semaines. Maude Tapin participera également à l'expérience de création et à la communauté d'échange. Des entrevues individuelles seront réalisées avant et après ces semaines de création afin de bien saisir les expériences des participants. Les entrevues ainsi que la production lors de la communauté d'échange se dérouleront dans les endroits choisis par les participants selon leurs habitudes de travail.

Pourquoi participer à un projet de recherche ?

Votre participation est indispensable pour cette recherche puisqu'elle permettra de recueillir votre vision quant aux stratégies à adopter afin d'atteindre un équilibre entre la pratique artistique et celle d'enseignante. En plus de contribuer à la compréhension de ces stratégies, cette expérience pourrait vous aider à démystifier vos propres pratiques et contribuer à votre développement professionnel.

Que devrez-vous faire si vous décidez de participer à la recherche ?

- **AVANT l'expérience de création :** Participer à une entrevue individuelle d'environ une heure avec l'étudiante et répondre, par la même occasion, à un questionnaire sociodémographique. L'entrevue se fera en personne ou via Skype, selon les possibilités et préférences du participant et de l'étudiante. Elle vise à discuter de la tâche enseignante ainsi que le rapport

entretenu avec la création.

- **DURANT l'expérience de création** : Pour une durée de 10 à 12 semaines, vous serez invité à vous placer en situation de création personnelle dans votre milieu, selon vos propres intérêts et habitudes de créations puis, à échanger vos impressions avec d'autres participants sur une plateforme numérique. Vous pourrez ainsi partager l'avancement de vos travaux, exprimer vos bons coups ou vos déceptions, poser des questions, formuler vos inquiétudes, etc. Le contenu des discussions demeure assez libre puisqu'il s'agit d'établir ce qui se ferait de manière naturelle et son impact sur votre création. Le lieu, le projet ainsi que le temps accordé à la production artistique seront au choix du participant. La forme et les modalités du projet tendent à créer un support et une motivation supplémentaire tout en étant le moins contraignant possible en tenant compte des horaires souvent déjà très chargés des participants. La participation aux échanges écrits est primordiale pour la pertinence du projet. Pour cette raison, il vous sera demandé d'écrire un commentaire sur la plateforme numérique d'échange à raison d'au minimum une fois par semaine.
- **APRÈS l'expérience de création** : Participer à une entrevue individuelle d'environ une heure avec l'étudiante. Cette entrevue se fera en personne ou via Skype, selon les possibilités et préférences du participant et de l'étudiante. Elle vise à discuter de l'expérience vécue lors de l'activité de création.

Confidentialité et anonymat

Les renseignements recueillis lors des entrevues sont confidentiels. Elles seront enregistrées sur bandes audio (dont l'étudiante aura l'accès exclusif) pour éventuellement être transcrites en verbatim auxquels seules l'étudiante et sa directrice pourront avoir accès. Toutefois, suite aux entrevues, les participants qui voudraient prendre connaissance de leur verbatim pourraient le faire, sur demande. Les informations partagées sur la plateforme demeureront elles aussi confidentielles, mais seront visibles des autres participants. Étant donné le nombre restreint de participants ainsi que celui de la communauté des enseignants spécialisés en arts plastiques du Québec, nous ne pouvons pas nous engager à totalement préserver l'anonymat des participants. Comme il s'agit d'un échange de groupe, le respect des autres et la confidentialité des informations partagées seront exigés.

Rédaction du mémoire :

- a) Les participants pourront choisir d'être identifiés par leur propre nom ou par un pseudonyme.
- b) Dans le cas où l'étudiante voudrait se servir d'une image partagée sur la plateforme de discussion, son utilisation serait conditionnelle à l'approbation du participant l'ayant publié.
- c) Suite à la publication de la recherche, tout le matériel recueilli (transcription d'entrevue, contenu de la communauté d'échange, etc.) sera détruit de manière sécuritaire.

Avantages et risques d'inconforts

Les avantages de cette recherche dépendent de l'implication et des besoins de chacun des participants. Elle permet une prise de conscience et une réflexion consacrée à la pratique artistique du participant.

Peu de risques d'inconforts sont associés à la participation à cette étude et le retrait du projet est possible à tout moment. La formule du projet a été pensée de façon à ce qu'il soit le moins contraignant possible sur le plan des horaires, du temps d'implications et du lieu.

Lors des entrevues, vous êtes invités à répondre aux questions sans pression et en toute liberté d'opinion. Vous pouvez en tout temps refuser de répondre à une question qui vous semble embarrassante ou à laquelle vous ne trouvez pas de réponse, et ce, sans besoin de justification. Vous pouvez toujours mettre fin à l'entrevue, peu importe la raison. Au moment de la transcription des entrevues, sur demande, il vous sera possible de prendre connaissance des verbatim si vous désirez approuver leurs contenus.

Lors de la communauté d'échange, sur la plateforme numérique, vous serez invité à partager vos expériences. Le partage d'images de création est également possible afin de montrer l'évolution de projet ou simplement demander conseil aux autres participants. Si l'étudiante désire utiliser l'une de ces images lors du rapport final de recherche, une autorisation sera nécessaire de la part du participant l'ayant publié. Une demande de retrait d'image peut être faite à tout moment. Comme il s'agit d'un échange de groupe, le respect des autres et la confidentialité des informations partagées seront exigés.

Participation volontaire et droit de retrait

Votre participation à cette recherche est faite de manière volontaire, signifiant ainsi que vous consentez à y prendre part sans y être forcé ou contraint par des pressions extérieures. Aucune compensation, monétaire ou matérielle, ne sera versée aux participants. Les matériaux liés à la création effectuée durant le projet sont également aux frais des participants. Vous êtes libres d'interrompre votre participation à n'importe quelle étape de la recherche, et ce, sans préjudice ni besoin de fournir aucune justification. En cas de retrait, et à votre demande, tous les renseignements à votre sujet seraient détruits de manière sécuritaire.

Si vous avez des questions concernant le projet et vos droits, des commentaires à émettre ou des plaintes à formuler, vous pouvez vous référer à :

Directement à l'étudiante : tapin.maude@courrier.uqam.ca

Secrétariat de la Maîtrise : 514-987-3000, poste 8289#

Comité d'éthique ayant approuvé cette recherche : CERPE plurifacultaire de l'UQAM : Caroline Vrignaud (conseillère) à cerpe-pluri@uqam.ca ou vrignaud.caroline@uqam.ca, 514 987-3000, poste 6188.

* * *

1- DIFFUSION D'IMAGES

J'accepte que les images photographiques ou documents visuels de création que j'ai partagés sur la plateforme de discussion puissent être utilisées dans le rapport final de recherche, dans des colloques et cours universitaires.

Cochez

2- UTILISATION DES RÉSULTATS

J'accepte que les résultats de la recherche puissent être diffusés dans des congrès, colloques et cours universitaires:

En utilisant mon nom :

En utilisant un pseudonyme :

3- UTILISATION DES DONNÉES RECUEILLIES

J'accepte que les données recueillies lors de la présente recherche puissent être utilisées lors de recherches ultérieures.

Cochez

4- CONSENTEMENT DU PARTICIPANT : Par la présente, je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement. Je comprends les objectifs de la recherche et ce que ma participation implique.

Cochez

Signature de la ou du participant(e) :

Signature de la ou du participant(e)

Fait à _____, le _____

Déclaration de l'étudiante :

Je, soussigné(e), _____, certifie avoir expliqué au participant signataire les termes du présent formulaire de consentement, avoir répondu aux questions qu'il m'a posées et lui avoir clairement indiqué qu'il reste à tout moment libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus.

Signature de la ou du participant(e)

Fait à _____, le _____

APPENDICE B
OUTILS DE CUEILLETTE DE DONNÉES

Appendice	Page
B.1 Questionnaire sociodémographique.....	122
B.2 Canevas du guide d’entrevue pour la première série d’entrevues	123
B.3 Canevas du guide d’entrevue pour la deuxième série d’entrevues.....	124
B.4 Capture d’écran du clavardage Slack	125

B.1 Questionnaire sociodémographique

Enseigner au secondaire : mieux comprendre les stratégies mises en place par les spécialistes d'arts plastiques pour atteindre un équilibre dynamique entre le maintien d'une production artistique et l'engagement professionnel.

Questionnaire sociodémographique

Nom du participant :	Date :
----------------------	--------

<p>1. Âge : _____</p> <p>2. Sexe : _____</p> <p>3. Situation familiale : _____</p> <p>4. Nombre de personne.s à charge : _____</p> <p>5. Nombre d'années d'expérience en enseignement des arts au secondaire : _____</p> <p>6. Spécialisation particulière : _____</p> <p>7. École actuelle : _____</p> <p>8. Pourcentage de tâche pour l'année en cours : _____</p> <p>9. Niveau.x enseigné.s : _____</p> <p>10. Particularités du milieu (démographie, géographie, public ou privé, contexte socioculturel) : _____ _____ _____</p> <p>11. Forme.s d'art.s que vous pratiquez (personnellement ? professionnellement ?) : _____ _____</p>

B.2 Guide pour la première entrevue

Guide pour les entrevues semi-dirigées

Objectif général	
Comprendre les stratégies mises en place par les spécialistes d'arts plastiques pour atteindre un équilibre dynamique entre le maintien d'une production artistique et l'engagement professionnel.	
Questions qui précèdent la communauté d'échange	
Objectifs spécifiques	Questions pour tenter de cerner l'information
<p>(Situer la personne avec sa tâche d'enseignement et son rapport à la création)</p> <p>Déterminer les facteurs qui facilitent ou font obstacles au maintien de la pratique artistique tout en combinant le métier d'enseignant spécialisé en arts plastiques.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pourrais-tu me décrire, parler de ta tâche d'enseignant? (% , ancienne/nouvelle école, nombre de groupes/niveaux/planifs, conditions, local, équipe, etc.) - Qu'est-ce qui t'a amené à enseigner les arts plastiques? - Comment te sens-tu perçu professionnellement par ton entourage? (Fragmenter : Famille, collègue, patrons, élèves, etc.) - Comment arrives-tu à concilier ta pratique artistique avec ta pratique d'enseignement ? - Par rapport à ton métier d'enseignante, qu'est-ce qui contribue positivement à ta production artistique?/ Obstacles - Gardes-tu un lien avec la pratique artistique depuis que vous enseignez? - À quelle fréquence / de quelle façon, t'accordes-tu du temps à la création personnelle? - Quelles sont les étapes qui te motivent à entamer une activité créatrice? - En quoi consiste généralement ta routine de création? (De quelle manière arrives-tu à te mettre dans le bon état d'esprit) - Selon vous, votre tâche enseignante est-elle compatible avec votre création? Pourquoi?
<p>Connaître les aspects facilitants ou contraignants qui contribuent ou non à la motivation des enseignants dans le cadre de la communauté d'échange.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce qui t'incite à vouloir maintenir une production artistique personnelle parallèlement à l'enseignement des arts? Pourquoi est-ce important pour toi? - Pourquoi désires-tu participer à cette étude? Quelles sont tes attentes? - Que penses-tu de la perspective d'échanger avec des enseignants d'arts plastiques du secondaire ayant un but commun au tien? (Motivant, stressant, etc.) As-tu des craintes par rapport à l'expérience proposée? - Y a-t-il d'autres points que tu voudrais aborder ou sur lesquels tu aimerais revenir?

B.3 Guide pour la deuxième entrevue

Questions qui suivent la communauté d'échange	
Objectifs spécifiques	Questions pour tenter de cerner l'information
<p>Identifier comment une communauté d'échange sur la pratique créatrice personnelle, entre enseignants d'arts plastiques au secondaire, peut contribuer ou non au maintien simultané de ces pratiques.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En détaillant ce qui pourrait avoir contribué au phénomène, est-ce que le temps que tu accordes à la création personnelle a augmenté lors des dernières semaines? - As-tu procédé à des changements dans ta routine de travail? Quelles sont les étapes qui te motivent maintenant à entamer une activité créatrice? - De quelle manière ta relation avec la création personnelle a évolué? - Comment vois-tu la conciliation création enseignement maintenant? Est-ce que cela reflète plutôt l'idée que tu avais il y a quelques semaines ou ta façon de voir s'est modifiée? - La première entrevue a été réalisée au retour des fêtes puis le groupe de discussion a débuté en fin d'étape. On a vécu la remise des bulletins, les rencontres de parents, la relâche puis le début de la troisième étape. As-tu observé si un moment semblait plus propice ou productif qu'un autre? Serais-tu capable de m'expliquer pourquoi? - Quel était l'objectif que tu t'étais fixé au début du groupe de discussion? Est-ce que tu as réussi à l'atteindre ou, considérant que le projet est plus court que prévu, à t'en approcher? Qu'est-ce qui t'a aidé ou nuit? - Qu'Est-ce que tu as pensé de la perspective d'échanger avec des enseignants d'arts plastiques du secondaire ayant un intérêt commun au tien? De manière générale, qu'est-ce que tu as apprécié ou non? - Que retiens-tu de cette expérience? Est-ce que tu as découvert ou relevé des choses à propos de tes habitudes de créations?
<p>Connaître les aspects facilitants ou contraignants qui contribuent ou non à la motivation des enseignants dans le cadre de la communauté d'échange.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que l'utilisation d'une plateforme numérique c'était bénéfique pour toi ou est-ce qu'il s'agissait d'un défi supplémentaire? Qu'est-ce que tu penses de l'organisation des groupes et fil de discussion (clair, simple, mélangeant) - J'ai eu la chance de voir vos visage avant l'expérience mais vous, qui ne vous êtes jamais vu, qu'est-ce que ça crée comme impression (si impression il y a à ce sujet)? - Est-ce que le nombre de participantes te semblait satisfaisant ou le nombre aurait dû être revu (hausse ou baisse)? - Si c'était à reproduire, qu'est-ce que tu garderais, qu'est-ce que tu changerais? Dans le fond, quels seraient les points forts ou à améliorer? - Qu'est-ce que tu as préféré de l'expérience?

B.4 Capture d'écran du clavardage (Slack)

Prof Arts ▾
 Maude

Rechercher dans Prof Arts

#observations

15 h 22

Karine C 15 h 22

1. Aperçu des créations de la semaine! Je n'aurais pas été en mesure d'être aussi efficace avec une journée de travail dans le corps!

2. en exclusivité, mes petits coffres à crayons personnalisés! Je pense les vendre 20\$, vous en pensez quoi?

(modifier) 2 fichiers



7 réactions 1 1 1 1 1 1 1

7 réponses Dernière réponse il y a 5 mois

Judi 27 février

Vendredi 28 février

Amelie 7 h 54

Vous faites de bien belles choses! Vous me donnez envie de partager ce que j'ai fait moi aussi! Hier, congé de tempête, après avoir tout réglé les responsabilités à régler, il est environ 5h. Les enfants jouent dehors avec les voisins, le chum pas encore rentré du travail, on mange des restants pour souper.....je sens enfin un moment de liberté pour continuer une idée que j'avais commencée cet automne. J'ai dessiné. Mais avant de vous montrer, je vous montre les autres boîtes qui précèdent parce que c'est en continué.

Amelie 7 h 55

2 fichiers



Envoyer un message à #observations

Fil de discussion #observations

l'exploitation. Dans les papeteries les étuis "artistiques" de même format sont souvent entre 13-15\$ et c'est juste des impressions génériques... Qu'en pensez-vous?

Karine C il y a 5 mois

Ouais ma relâche est cette semaine! C'est à chaque année mon gros moment de production! Je n'ai pas d'enfant et tous mes amis travaillent, donc aussi bien en profiter hehe! Merci pour ton opinion! Je me mets continuellement en doute avec les prix...Je commence à peine à les assumer haha!

Karine P il y a 5 mois

J'aime beaucoup tes coffres! Pour le prix, faudrait pas que ce soit moins cher, il faut que la valeur de ton travail soit reconnu! Et je suis impressionnée par toute ta production de l semaine! Bravo!

Amelie il y a 5 mois

J'adore tes étuis moi aussi! J'adore les fonds brutes. Et pour le prix, 20\$ c'est parfait! Ça se sort bien du porte-feuille dans ce genre d'événements là. Et nous n'avons plus rien pour 20 places de nos jours de toute façon! Il y a quand même beaucoup de travail dans ces étuis. Moi, j'en achèterais un! Je fais un projet avec mes élèves de sec.5 qui ressemble à ta technique. Il intègre de la broderie à une peinture

Marie-Josée il y a 5 mois

J'aime vraiment ton style! Et moi je dis, 25\$ pour les étuis à crayons!

Karine C il y a 5 mois

Hey merci les filles! Vos commentaires me rassure tellement! Je n'us ma vie à me démarquer hehe!

APPENDICE C
ANALYSE DES DONNÉES

Appendice	Page
C.1 Exemple de fiche synthèse thématique réalisée à partir des données d'entrevues.....	127
C.2 Exemple de fiche synthèse thématique réalisée à partir des données du clavardage	128

C.1 Exemple de fiche synthèse thématique réalisée à partir des données d'entrevues

Quels obstacles sont associés à la tâche d'enseignante d'arts plastiques par rapport à la production artistique?¹			
Amélie	Karine C.	Karine P.	Marie-Josée
<p>C'est le temps. (E1-37 p.3)</p> <p>T'sais moi (...) il y a le coté professionnel t'sais qui, qui est un obstacle à ma création, aussi, mais ya aussi le coté familial. T'sais le, le soir, j'en ferais le, le soir probablement si j'avais pas d'enfant là. (E1- 38 p.3)</p>	<p>Oui cette année j'ai un local juste à moi, j'suis vrrrrraaaaaaiiiiiiiiiement chanceuse c'est pas arrivé souvent là. (E1-7p.2)</p> <p>le maudit charriot qui faut traîner partout là ça... C'est une grosse lourdeur à la tâche (E1-11p.2)</p> <p>La fatigue! Je sors de mes journées épuisées Je veux dire, on, on travaille toute la journée pis les moments qu'on a pour peindre ben c'est l'soir. Moi j'commence j'ai un horaire de 7h45 à 14h15 là j'suis chanceuse j'finis d'bonne heure mais jme lève de bonne heure (E1-6, p.5)</p> <p>Mais c'est hyper demandant mentalement d'enseigner pis c'est demandant mentalement de peindre (E1-12, p.5)</p> <p>En fait j'suis en mode résolution de problème de 7h45 jusqu'à ce que je finisse de peindre le soir. (E1-14, p.5)</p> <p>le p'tit hamster école-école-école-école-école- (E1-23, p.5)</p> <p>L'épuisement mental là, vraiment. (31, p.5)</p>	<p>Ben... le temps que ça prend. C'est sur euh... à travailler. T'sais même si j'pas à temps plein... En fait je, je euh... j'travaille pas à temps plein parce que euh, j'prends des m... j'accepte d'avoir un plus p'tit salaire pour prendre les moments de llibre pour faire ma planif pis ma correction, pour pas en apporter à la maison mais t'sais après ça avec les enfants, le souper, ta ta là Euh...jj...j'ai plus cette énergie là. (29 , p.7)</p> <p>Faudrait quj'Travaille vraiment... peut-être à 50 pourcent pis t'sais après ça est-ce que c'est le travail? Est-ce que... t'sais ça prend une certaine discipline, une rigueur aussi pour la création là, faut, faut, faut... faut qu'tu te, qu'tu te décides, pis j'fais ça pis c'est ça, faut pas qu'tu décides d'aller faire la vaisselle à la place faut que... Ça, ça prend un cadre plus précis fait que, t'sais est-ce que c'est vraiment l'enseignement qui m'empêche la création ou, ou tout le reste euh, je l'sais pas. C'est difficile de faire le, le lien. J'suis pas sur que j'serais capable de créer à temps plein non plus. (33,p.7)</p>	<p>J'ai pas vraiment d'espace de création à l'intérieur même de mon école, ça c'est assuré, (9 , p.2)</p> <p>En tk bon, le manque d'espace c'est pour moi euh vraiment un de mes critères/facteurs déé qui... t'sais qui joue en ma défaveur parce que la création pour moi ça prend de l'espace mais bon c'est ça, peut-être que je, t'sais je me questionne desfois justement sur mes formatsou euh sur s'que j'devrais faire en lien avec c'que j'peux faire t'sais euh, mais ça, cMest ça, faudrait que je m'adapte à cette contrainte là du manque d'espace. (12, p.2)</p> <p>Il y a le temps oui, la ben la surcharge mentale aussi, qu'on entend souvent autant du coté des parents que des enseignants pis moi j'ai les deux fait que... (22, p.5)</p> <p>J'ai jamais de moment ou j'suis toute seule alors, juste ça... Pis j'ai une p'tite maison aussi fait que, s'tencore le manque d'espace. Le manque d'Espace, le manque de temps pis il</p>

¹ Cet exemple ne reflète que la première page de cette fiche thématique

C.2 Exemple de fiche synthèse thématique réalisée à partir des données du clavardage

Obstacles mentionnés lors du clavardage ¹	
Amélie	Toutefois, c'est surtout la conciliation travail-famille qui m'empêche de prendre du temps pour créer (pas de longues périodes de temps de disponibles pour entrer dans ma bulle et créer...). 9 février 20h42 (...)
Karine C.	J'ai rencontré un gros obstacle à ma création hier et ce directement en lien avec le travail! Sans tomber dans les gros détails (...) Je suis sortie de ce cours fâchée, épuisée et exaspérée. Je termine à 14h15 et je suis sortie de l'école à 17h hier pour remplir les suivi dans le système, écrire aux parents des élèves difficile, courir après la TES de mon niveau (qui est géniale en passant), trouver de nouvelles solutions pour ne pas que ce chaos se reproduise. J'ai quitté complètement brûlée. Une fois chez moi je me suis installée pour peindre, me disant que cela me ferai du bien... Visiblement quand je suis envahi par le travail je ne fais rien de bon. Le petit hamster se fait aller et se remet en question de manière plus que manifeste. J'ai donc tout lâché pour aller me mettre des épisodes de p'tits bonhommes réconfortants devant un bon feu et un chocolat chaud... 12 février 15h00 Bref, je me bats pour ne pas ramener ces cas dans ma tête à la maison... mais je suis forcée d'admettre que le petit hamster s'est fait aller longtemps chez moi. À quel point ça peut vous envahir vous? J'ai l'impression qu'on ne parle jamais de ça entre collègue!?! 7 mars 9h20 (...)
Karine P.	Salut les filles! Observations de la semaine: impossible de créer en fin d'étape! Tannée de faire des évaluations. Une chance qu'on respire sans y penser, parce que je pense que j'oublierais!! Les notes seront rentrées lundi, mais j'aurai encore de la correction de travaux remis en retard à faire, pour faire des changements de notes et ensuite, je me mets sur l'expo de mes élèves. Je ne vous en avais pas parlé, mais ils préparent une grosse expo au centre culturel de Dorval, pour la 2e année. Ça me stress, parce que tout doit être prêt pour le 28 février. Après c'est la relâche et mon voyage. 15 février 16h51 Avec une envie de créer et aussi un stress de la page blanche. Je ne sais plus quoi faire. Je suis vraiment éparpillée. 3 mars 17h43 (...)
Marie-Josée	Même constat que vous toutes...je suis submergée par les bulletins et les évaluations. Rien n'avance concrètement côté création, mais ça mijote dans ma tête, je pense me remettre à la création le week-end prochain. À suivre....18 février 10h54 Nos vies sont clairement trop remplies ou on travaille trop, on a pas le temps de faire tout-ce-qui-n'est-pas-dans-la-routine et on doit le faire quand on est en congé. Ça me fait ça même l'été. 27 février 9h27 (...)
Maude	(...) la fin d'étape demeure dans ma tête et je culpabilise de ne pas avancer mes bulletins. J'ai beau me répéter qu'en termes de temps de correction, le temps que je prends pour moi aujourd'hui ne change rien à ce qui se serait produit sans la journée tempête, je suis stressée! Je crois que j'aimerais ajouter à mon défi de moins me laisser envahir par mon travail... 7 février 11h09 Autre aspect qui me "draine" plus que je ne l'aurais pensé : mon rôle de déléguée d'école. J'accompagne beaucoup d'enseignants dans diverses rencontres ou démarches ces temps-ci et cela m'occupe énormément l'esprit. (...) C'est une grosse remise en question pour moi. 18 février 11h37 (...)

¹ Cette fiche a été abrégée dans l'intention de démontrer un exemple d'une page, incluant toutes les participantes.

BIBLIOGRAPHIE

- Allard, M. (2001). *Étude des relations entre l'actualisation des enseignants du secondaire et leur type de rapport au travail* (Thèse de doctorat). Université de Montréal. Récupéré de Bibliothèque et Archives Canada. (NQ65334)
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31. Récupéré de [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26\(1\)/manadon_ch.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(1)/manadon_ch.pdf)
- Anzieu, D. (1981). *Le corps de l'œuvre : essais psychanalytiques sur le travail créateur*. Paris : Gallimard.
- Baillargeon, N. (2013). *Turbulences : essais de philosophie de l'éducation*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Beaubien, G. (2004). *Pour une conciliation de la pratique pédagogique et de la pratique de création* (Mémoire de maîtrise non publié). Université du Québec à Montréal.
- Benoit, D. (2007). *L'intégration de la dimension créatrice dans la pratique pédagogique d'une enseignante en arts visuels* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. Récupéré de <https://archipel.uqam.ca/4795/1/M9904.pdf>
- Bianquis-Gaser, J. (2009). Observation participante. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3e éd., p. 166). Paris : Armand Colin.
- Bonin, H. (2017). Être enseignant en arts plastiques : la conciliation de composantes identitaires. Dans H. Bonin, H. Duval, D. Blondin, et M. Théberge (dir.),

Identité(s) d'enseignants des arts : art dramatique, danse, arts plastiques et musique (FRÉA, p. 177-233). Québec : Presses de l'Université Laval

- Bonin, H. (2016). L'éphémérité dans les trajectoires identitaires d'étudiants en enseignement des arts plastiques. Dans F. Chaîné, M. Théberge, H. Bonin, B. Denyse, H. Duval, A.-M. Émond, *et al.* (dir.), *Réfléchir à la formation artistique* (p.139-155). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Bonin, H. (2007). *La conciliation de composantes identitaires chez des enseignants en arts plastiques au secondaire* (Thèse de doctorat non publiée). Université du Québec à Montréal.
- Bonny, Y. (2017). Les recherches partenariales participatives : éléments d'analyse et de typologie. Dans A. Gillet, et D.-G. Tremblay (dir.), *Les recherches partenariales et collaboratives* (p. 25-44). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boudreault, P., Cadieux, A. (2018). La recherche quantitative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4e éd., p. 153-189). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Boutet, D. (2016). Le programme court de 2^e cycle en étude de la pratique artistique à l'UQAR : une nouvelle idée dans le monde de la formation supérieur en arts. Dans F. Chaîné, M. Théberge, H. Bonin, B. Denyse, H. Duval, A.-M. Émond, *et al.* (dir.), *Réfléchir à la formation artistique* (p. 259-275). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Boyer, P., Martineau, S. (2018). La problématique. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4e éd., p. 85-108). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL). (s.d.). Création. Dans *Lexicographie du CNRTL*. Récupéré le 15 août 2020 de <https://www.cnrtl.fr/lexicographie/cr%C3%A9ation#:~:text=1.,Cr%C3%A9ation%20organique%20min%C3%A9rale>.
- Corbeil, J. (1998). *L'inspiration et le processus de création : une exploration des rapports entre une démarche artistique personnelle et la théorie* (Mémoire de maîtrise). Université Laval. Récupéré de Bibliothèque et Archives Canada. (MQ33602)

- Cristol, D. (2017). Les communautés d'apprentissage : apprendre ensemble. *Savoirs*, 43(1), 10-55. Récupéré de <https://files.stample.co/browserUpload/7e3ba8ec-c94a-45e2-a0c5-337b1c6ec888>
- Deslauriers, A. (2011-A). *Comprendre l'enseignement des arts comme un art en soi : saisie d'une pratique en enseignement des arts plastiques* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. Récupéré de <https://archipel.uqam.ca/4344/1/M12284.pdf>
- Deslauriers, A. (2011-B). La création : Un processus de construction de soi. Dans P. Gosselin et E. St-Denis (dir.), *Résonances* (p. 89-107). Montréal : Guérin.
- Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36 (1), 25-43. <https://doi.org/10.7202/043985ar>
- Duval, H. (2011). *Construction identitaire d'enseignantes de la danse en milieu scolaire Sphères de négociations, tension et stratégie identitaires* (Thèse de doctorat). Université de Montréal. Récupéré de <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4993>
- Duval, H. (2012). Création et créativité dans la construction identitaire d'enseignantes de la danse en milieu scolaire au Québec. *Éducation et francophonie*, 40(2), 54-68. <https://doi.org/10.7202/1013814ar>
- Efland, A. (1995). Change in the conceptions of art teaching. Dans R.W. Neperud (dir.), *Context Content and Community in Art Education* (p. 25-40). New York: Teachers College Press.
- Gagné, M. (2018). *Un modèle d'enseignement des arts visuels et médiatiques compris comme un travail de création*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal. Récupéré de <https://archipel.uqam.ca/11356/1/D3420.pdf>
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal, Québec : Guérin.

- Gingras-Audet, J.-M. (1979). Note sur l'art de s'inventer comme professeur; réflexion pédagogique autour des idées de Valéry sur la créativité. *Prospectives*, 15(4), 193-204. Récupéré de <https://cdc.qc.ca/prospectives/15/gingras-audet-15-4-1979.pdf>
- 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*. Récupéré de <http://competenceacreeer.uqam.ca/>
- Gosselin, P. (2011). Pour un enseignement des arts éclairé par une pratique réflexive de la création. Dans Gosselin, P. et St-Denis, É. (dir.). *Résonances. Pour un dialogue entre création et enseignement des arts* (p. 31-57). Montréal : Guérin universitaire.
- Gosselin, P. et Le Coguiec, É. (dir.). (2006). *La recherche création: Pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gosselin, P., Potvin, G., Gingras, J. et Murphy, S. (1998). Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 647-666. <https://doi.org/10.7202/031976ar>
- Gosselin, P. (1993). Un modèle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire. Montréal: Les publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Guay, M. et Prud-homme, L. (2018). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4e éd., p. 235-267). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Huberman M. (1989) Les phases de la carrière enseignante. Dans *Revue française de pédagogie*, 86, 5-16. Récupéré de http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF086_1.pdf
- Imms, W. et Ruanglertbutr, P. (2012). Can Early Career Teachers Be Artists as Well? *Canadian Review of Art Education: Research & Issues*, 35(1), 7-23.

- Jacques, A. et Lefebvre, A. (2005). La création artistique... Un en-deçà du Désir. *Cahiers de psychologie clinique*, 24(1), 187-213.
<https://doi.org/10.3917/cpc.024.187>
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd.). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : étapes et approches* (4e éd.). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Kuster, D., Bain, C. et Youg, J.r. (2014). Fifth-Year Art Teachers: Constructing a Professional Identity. *Visual Arts Research* 40(2), 90-99. Récupéré de <https://www.jstor.org/stable/pdf/10.5406/visuartsrese.40.2.0090.pdf>
- Lamoureux, È. (2010). Les arts communautaires : des pratiques de résistance artistiques interpellées par la souffrance sociales, *Amnis* [En ligne], 9
<https://doi.org/10.4000/amnis.314>
- Laurier, D. (2003). *Le sens de la création chez la personne en formation à l'enseignement des arts : étude anthropophénoménologique* (Thèse de doctorat). Université de Sherbrooke. Récupéré de <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/899>
- Larousse. (s. d.). Art. Dans *Le Dictionnaire Larousse en ligne*. Récupéré le 15 août 2020 de <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/art/5509?q=art#5484>
- Larousse. (s. d.). Dynamique. Dans *Le Dictionnaire Larousse en ligne*. Récupéré le 15 août 2020 de <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/dynamique/27078>
- Larousse. (s. d.). Heuristique. Dans *Le Dictionnaire Larousse en ligne*. Récupéré le 15 août 2020 de <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/heuristique/39848?q=heuristique#39767>
- Larousse. (s. d.). Motivation. Dans *Le Dictionnaire Larousse en ligne*. Récupéré le 15 août 2020 de <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/motivation/52784?q=motivation#52643>

*Loi sur le statut professionnel des artistes, des arts visuels, des métiers d'art et de la littérature et sur leurs contrats avec les diffuseurs.*_RLRQ, c. S-32.02.
Récupéré de <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/S-32.01>

Lubart, T. I. (2015). *Psychologie de la créativité* (2e édition). Paris : Armand Colin.

MacDonald, A. (2017). A diptych of dilemma: Becoming an artist and a teacher. *International Journal of Education through Art*, 13(2), 163-177.
https://doi.org/10.1386/eta.13.2.163_1

McNiff, J., et Whitehead, J. (2010). *You and your action research project* (3rd ed.). Londres: Routledge.

Ministère de l'Éducation et Enseignement supérieur, Gouvernement du Québec (2020). *Programme de formation de l'école québécoise; Domaine des arts plastiques*. Récupéré le 15 août 2020 de <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/domaine-des-arts/arts-plastiques/>

Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25 (2), 35-49. <https://doi.org/10.7202/1020820ar>

Nadeau, H. (1989). *Enseignement des arts et pratique artistique : une enquête qualitative sur la relation entre une pratique d'enseignement et une pratique artistique auprès de quelques artistes qui œuvrent en milieu scolaire* (Mémoire de maîtrise non publié). Université du Québec à Montréal.

Paillé, L. (2004). *Livre livre : la démarche de création*. Trois-Rivières : Éditions d'Art Le Sabord.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016) *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociale* (4^e éd.). Paris : Armand Colin.

Pretceille, M. A. (2011). La pédagogie interculturelle : entre muticulturalisme et universalisme. *LINGVARYM ARENA*, 2, 91-101. Récupéré de <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9835.pdf>

- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherches qualitatives, Hors-Série, 5*, 99-111. Récupéré de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/savoie_zajc.pdf
- Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (6e éd., p. 337-362). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Status P. (2011) Culture de soi et expression de soi : critiques philosophiques et anthropologiques. *Spirale. Revue de recherches en éducation, 47*, 33-44. <https://doi.org/10.3406/spira.2011.1136>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York : Basic Book.
- Sellamna, N.-E. (2010). La recherche-action des origines à nos jours. Dans G. Faure (dir.), *Innover avec les acteurs du monde rural: la recherche-action en partenariat* (p. 21 à 29). Versailles : Éditions Quae.
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante? Usages et justification de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives, 27*(1), 127-140. Récupéré de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27%281%29/soule.pdf
- Verdier, V. (2016). *Existence et création*. Paris : L'Harmattan.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique : apprentissage, sens et identité*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Zask, J. (2003). *Art et démocratie : peuples de l'art*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Zimmermann, P., Flavier, É. et Méard, J. (2012). L'identité professionnelle des enseignants en formation initiale. *Spiral-E : Revue de recherches en éducation, 49* (supplément au numéro), 35-50. <https://doi.org/10.3406/spira.2012.1724>