

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ENSEIGNER DANS SES VALISES : PORTRAIT DES PRATIQUES DE TROIS SPÉCIALISTES EN ARTS
PLASTIQUES AU PRIMAIRE EN SITUATION DE PRÉCARITÉ

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ARTS VISUELS ET MÉDIATIQUES

PAR

KARINE BLANCHETTE

MARS 2024

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.04-2020). 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

Compléter une maîtrise, ça ne se fait pas en criant ciseau! Heureusement, j'ai eu la chance d'avoir été entourée tout au long de cette démarche par un magnifique village. J'aimerais profiter de cet espace pour remercier quelques-unes des personnes qui en ont fait partie au cours des quatre dernières années.

À mon superviseur, Martin Lalonde. Travailler avec toi a été un réel privilège. Ton soutien indéfectible ainsi que l'immense confiance que tu portes envers mon travail ont été la clé qui a donné des ailes à mon parcours académique; grâce à toi, je suis allée bien au-delà que je ne l'aurais jamais cru possible. En espérant pouvoir continuer de collaborer sur mille et un projets pendant encore plusieurs années.

À mes participant-e-s, Mia, Catherine et Léon. Vous m'avez ouvert la porte de votre univers avec générosité et authenticité. Au-delà de l'écriture du mémoire, nos échanges ont été profondément inspirants pour alimenter les réflexions que j'entretiens vis-à-vis de ma propre pratique.

To my partner, Justin. As I typed on the corner of the kitchen table, you always lent an attentive ear to my ramblings and often reminded me that, maybe, I was doing something right. Your kindness and patience brought light to this process. I am looking forward to printing a copy of this thesis, so it can join yours on our shelves.

À mes parents, Esther et Jacques. Vous m'avez toujours encouragée à garder les yeux rivés vers les étoiles, et surtout, à foncer jusqu'au bout dans la poursuite de mes rêves. Merci de croire en moi comme vous le faites.

À mes ami-e-s, de l'université et d'ailleurs. Votre intérêt sincère pour l'avancement de mon travail et vos encouragements du début à la fin de ce processus m'ont été infiniment précieux pour l'achèvement de celui-ci.

Finalement, à mes élèves. Les petites étincelles de magie que vous insufflez au quotidien sont ce qui confère toute sa beauté et son sens à mon travail. Au plaisir de continuer d'apprendre et de grandir avec vous, une rentrée scolaire à la fois.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	viii
RÉSUMÉ	ix
ABSTRACT	x
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 Problématique	3
1.1 Contexte historique	3
1.2 Contexte actuel	6
1.2.1 La loi sur l’Instruction publique	7
1.2.1.1 Le Régime pédagogique	8
1.2.1.2 La grille-matière	9
1.2.2 L’Entente nationale et l’Entente locale	10
1.2.2.1 La tâche annuelle	10
1.2.2.2 Le temps plein, le temps partiel et la permanence	11
1.2.2.3 L’ancienneté et l’affectation du personnel	12
1.2.3 Impacts pour les spécialistes au primaire	13
1.2.3.1 Rareté et fractionnement des tâches en arts plastiques au primaire	13
1.2.3.2 Accès à la permanence et stabilité de l’emploi	15
1.3 Énoncé de la problématique.....	15
1.4 Objectif et questions de recherche	16
CHAPITRE 2 Cadre conceptuel	17
2.1 La précarité.....	17
2.1.1 La précarité dans le contexte de l’emploi	17
2.1.2 La précarité dans le système public de l’éducation au Québec	17
2.1.3 Limites d’une définition objective	18
2.1.4 Prise en compte de la subjectivité de la personne travailleuse	19
2.1.5 Synthèse	20
2.2 La pratique enseignante	20
2.2.1 Dimension externe, dimension interne	21
2.2.2 Relation avec l’identité professionnelle	21
2.2.3 Spécificités du Programme de formation de l’école québécoise (PFEQ).	22
2.2.4 Spécificités du domaine des arts	23

2.2.5	Spécificités de la tâche de l'enseignant·e d'arts plastiques	25
2.2.6	Spécificités du contexte d'enseignement des spécialistes disciplinaires	26
2.2.7	Variabilité	26
2.2.8	Synthèse	27
CHAPITRE 3 Méthodologie.....		28
3.1	Type de recherche et posture épistémologique.....	28
3.2	L'étude de cas.....	29
3.2.1	L'étude multicas	29
3.2.2	L'étude exploratoire	29
3.3	Participant·e·s à la recherche	30
3.3.1	Procédure de recrutement.....	30
3.3.1.1	Portrait des groupes de pratique	31
3.3.1.2	Sélection des participants	31
3.3.1.3	Spécificités du recrutement sur les médias sociaux.....	32
3.4	Collecte de données	32
3.4.1	Entrevues semi-dirigées	33
3.4.1.1	Contexte des entrevues.....	33
3.4.1.2	Entrevues initiales	33
3.4.1.3	Entrevues de suivi	34
3.4.2	Collecte de documents.....	34
3.4.3	Spécificités de la collecte de données en ligne	34
3.5	Analyse des données	35
3.6	Considérations éthiques.....	37
3.6.1	Mode de recrutement.....	37
3.6.2	Devoir de loyauté	38
3.7	Limitations.....	39
CHAPITRE 4 Données		41
4.1	Portrait I : Mia.....	41
4.1.1	Parcours.....	41
4.1.2	Conception de l'enseignement.....	44
4.1.3	Pratique	46
4.1.4	Précarité	48
4.2	Portrait II : Catherine	53
4.2.1	Parcours.....	53
4.2.2	Conception de l'enseignement.....	55
4.2.3	Pratique	57
4.2.4	Précarité	61
4.3	Portrait III : Léon	65
4.3.1	Parcours.....	65
4.3.2	Conception de l'enseignement.....	68

4.3.3	Pratique enseignante	71
4.3.4	Précarité	73
CHAPITRE 5 Résultats et interprétation.....		78
5.1	Définition de la précarité selon les participant-e-s	78
5.2	Relation des participant-e-s avec la précarité.....	78
5.3	Impacts sur la pratique	80
5.3.1	Dimensions internes.....	80
5.3.1.1	Conception de l'enseignement.....	80
5.3.1.2	Objectifs des participant-e-s.....	81
5.3.2	Dimensions externes	81
5.3.2.1	Développement pédagogique	82
5.3.2.2	Expositions et projets spéciaux	83
5.3.2.3	Gestion de l'espace et des matériaux	83
5.3.2.4	Gestion de classe.....	84
5.3.2.5	Relation à l'élève	85
5.3.2.6	Relation avec l'équipe-école	85
5.4	Discussion	86
5.4.1	Performance et épuisement.....	86
5.4.2	Contrôle et impuissance.....	87
5.4.3	Plaire et s'affirmer	87
5.4.4	S'attacher et se distancier	88
5.4.5	Continuité et recommencement	88
CONCLUSION		90
ANNEXE A CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE		92
ANNEXE B AVIS FINAL DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE		93
ANNEXE C FORMULAIRE DE CONSENTEMENT		94
ANNEXE D AFFICHE DE RECRUTEMENT		97
ANNEXE E GABARIT QUESTIONNAIRE INITIAL		99
ANNEXE F GABARIT QUESTIONNAIRE DE SUIVI		101
ANNEXE G COLLECTE DE DOCUMENTS		102
RÉFÉRENCES.....		103
LEXIQUE		112

LISTE DES FIGURES

Figure 1.1 - Mécanisme d'approbation de la grille-matière	9
Figure 2.1 – Représentation de la dynamique de création à la fois comme un processus et une démarche (Gosselin <i>et al.</i> , 1998 dans Ministère éducation, 2007)	24

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1 – Matières obligatoires et répartitions des heures selon le Régime pédagogique.....	8
Tableau 1.2 – Tâche annuelle de l’enseignant-e au primaire	11
Tableau 1.3 - Particularité des différents types de contrats.....	12

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AQÉSAP	Association québécoise des enseignants spécialistes en arts plastiques
APEQ	Association provinciale des enseignants et enseignantes du Québec
ATP	Autres tâches professionnelles
CÉ	Conseil d'établissement
CNÉAQ	Coalition nationale pour une éducation artistique de qualité
CPNCF	Comité patronal de négociation pour les centres de services scolaires francophones
CPNCA	Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires anglophones
CS	Commission scolaire
CSS	Centre de services scolaires
CSSDM	Centre de services scolaire de Montréal
DGA	Domaine général de formation
EHDA	Élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage
ILSS	Intégration linguistique, sociale et scolaire (Classes d'accueil)
LIP	Loi sur l'instruction publique
FAE	Fédération autonome de l'enseignement
FSE-CSQ	Fédération des syndicats de l'enseignement - Centrale des syndicats du Québec
PDA	Progression des apprentissages
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
MÉEAP	Mouvement pour l'équité envers les enseignant·e·s d'arts plastiques
SCAE	Société canadienne d'éducation par l'art
TÉ	Tâche éducative
TES	Technicien·ne en éducation spécialisée

RÉSUMÉ

Cette étude de cas exploratoire vise à mettre en lumière les intersections entre le statut d'emploi précaire et la pratique enseignante de spécialistes en arts plastiques au primaire. Celle-ci sert le double objectif de documenter certaines des pratiques d'une population marginale dans la littérature de recherche en éducation tout en contribuant aux connaissances sur la précarité d'emploi en milieu scolaire. Pour accomplir ces fins, ce mémoire décrit le parcours, la conception de l'enseignement, la pratique ainsi que la perception de la précarité de trois de ces spécialistes. Chacun des cas est analysé individuellement, puis mis en relation avec les autres afin d'en dégager les similitudes et spécificités. Les résultats de cette démarche révèlent plusieurs incidences entre la précarité et la pratique enseignante des participant·e·s de l'étude, et ce, autant dans sa dimension interne qu'externe. Celles-ci s'articulent autour d'une série de paradoxes, soit, les pôles performance/épuisement, contrôle/impuissance, plaire/s'affirmer, s'attacher/se distancier et continuité/recommencement. L'ensemble permet de former un portrait à la fois dense et nuancé de la situation de précarité à travers les yeux des individus qui la vivent.

Mots clés : Enseignement des arts plastiques, spécialiste disciplinaire, précarité, pratique enseignante, primaire

ABSTRACT

Abstract

This exploratory case study aims to shed light on the intersections between the precarious employment status and the teaching practices of elementary visual arts specialists. It serves the dual purpose of documenting some of the practices of a marginalized population in the education research literature while contributing to knowledge about employment precarity in school settings. To achieve these aims, this thesis describes the background, conceptualization of teaching, practice, and perception of precariousness of three such specialists. Each case is analyzed individually and then compared with others to identify similarities and specificities. The results of this process reveal several implications between precarity and the teaching practice of the specialists who participated in the study, both internally and externally. These revolve around a series of paradoxes, namely, performance/exhaustion, control/helplessness, pleasing others/asserting oneself, attachment/distance, and continuity/recommencement. Together, they form a dense and nuanced portrait of precariousness through the eyes of the individuals experiencing it.

Keywords :

Art education, specialist teacher, precarity, teaching practice, elementary

INTRODUCTION

Dès le moment où j'ai franchi le seuil de l'université, à la fin de mon baccalauréat en enseignement des arts plastiques, on m'a fréquemment répété que la précarité était un passage obligé avant de décrocher un poste régulier dans le milieu scolaire. Elle m'a été décrite comme une longue course à obstacles, où se conjuguent tâches fractionnées et conditions d'exercice difficiles, le tout divisé entre plusieurs écoles de façon concomitante. À cela s'ajoutent les fréquents changements de milieux et d'amplitude de tâche annuelle. L'objectif qui semblait faire consensus était de s'accrocher tant bien que mal en attendant d'atteindre la permanence, et par extension, une plus grande stabilité. Cette perspective n'avait rien de très réjouissant, d'autant plus que celle-ci pouvait s'étirer sur de longues périodes. Dans mon cas, cette phase aura duré sept ans. Au fil de ces années, j'ai été surprise par l'étendue des ramifications de la précarité dans mon quotidien, qui s'étiraient bien au-delà de la simple incertitude. Plutôt, mon statut d'emploi avait des impacts sur une multitude de sphères de ma vie professionnelle incluant, mais sans s'y limiter, les types de populations scolaires avec qui j'ai travaillé, mes relations avec la communauté de l'école, ainsi que mes conditions d'exercice (Blanchette, 2023). Chacun de ces paramètres impliquait son propre éventail de défis et le processus de navigation entre chacun d'entre eux s'est rapidement imposé comme une préoccupation majeure de ma pratique enseignante. Ainsi, au fil du temps, j'ai commencé à voir cette étape non plus comme un espace liminaire avant d'obtenir un véritable emploi, mais comme une composante intégrante de la façon dont je conçois ma profession ainsi que la manière dont je l'exerce.

C'est précisément dans cette prémisse que s'ancre la présente recherche; de quelle façon la précarité d'emploi et la pratique enseignante sont-elles vécues chez les spécialistes en arts plastiques au primaire, et surtout, de quelle façon s'influencent-elles mutuellement? Afin de répondre à cette question, ce mémoire prend la forme d'une étude de cas exploratoire, qui décrit la réalité de trois de ces spécialistes, puis les fait entrer en dialogue afin d'en dégager des thèmes communs. Cette démarche sert le double objectif de mettre en lumière certaines des pratiques d'une population marginale dans la littérature de recherche en éducation, tout en contribuant aux connaissances sur la précarité d'emploi en milieu scolaire.

Ce mémoire comporte cinq chapitres. Le premier contextualise la problématique de recherche, d'abord en retraçant l'histoire des spécialistes en arts plastiques au primaire dans le milieu scolaire québécois,

puis en mettant en relief les principaux enjeux rencontrés dans le cadre de leur travail par le biais des différents mouvements de lutte dans lesquels leur communauté s'est inscrite. Ce chapitre trace ensuite le cadre légal et syndical dans lequel ceux-ci évoluent en s'appuyant sur la Loi sur l'instruction publique ainsi que l'Entente nationale, puis, détaille les spécificités qui sont propres à ce champ d'enseignement, notamment celles portant sur la sécurité d'emploi.

Le deuxième chapitre élabore le cadre conceptuel sur lequel s'appuie mon entendement des concepts porteurs de la recherche, soit, la précarité ainsi que la pratique enseignante. Dans le premier cas, une attention particulière est accordée à la contextualisation de la précarité dans le cadre du milieu scolaire québécois ainsi que la dimension subjective de la définition retenue. Dans le deuxième, la notion de pratique est détaillée en s'appuyant sur les spécificités de l'enseignement des arts plastiques ainsi que son inscription dans les valeurs portées par le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ).

Le troisième chapitre détaille les choix méthodologiques qui ont été appliqués pour réaliser cette investigation. Il aborde les particularités du paradigme interprétatif ainsi que celles de l'étude de cas exploratoire multicas. Il décrit la population étudiée ainsi que l'échantillon retenu. Il détaille ensuite les procédés de recrutement, de méthode de collecte de données et d'analyse qui ont été employés. Le chapitre se conclut sur les enjeux éthiques ainsi que les limitations propres à cette étude.

Le quatrième chapitre établit un portrait détaillé de chacun des enseignant-e-s rencontré-e-s dans le cadre de cette recherche, incluant son parcours professionnel, sa vision de l'enseignement, sa pratique enseignante ainsi que la manière dont la précarité influence chacun de ces éléments.

Finalement, le cinquième chapitre synthétise les éléments marquants qui unissent ou distinguent chacun de ces cas, d'abord sur leur entendement du concept de précarité, de leur relation à ce dernier, puis sur les impacts de celui-ci sur certaines facettes de leur pratique enseignante. Ce chapitre se conclut sur une discussion des lignes de tension qui se dégagent du discours des participant-e-s vis-à-vis la question de recherche, soit les pôles performance / épuisement, contrôle/impuissance, plaire/ s'affirmer ainsi que s'attacher et se distancier.

CHAPITRE 1

Problématique

Le présent chapitre positionne la problématique de la précarité dans le contexte spécifique des spécialistes en arts plastiques au primaire dans le milieu scolaire québécois. Pour ce faire, il établit d'abord un survol historique du portrait des personnes chargées d'enseigner les arts plastiques à l'école primaire, de la posture qu'elles entretiennent au sein de leur milieu d'emploi, puis des enjeux rencontrés et des luttes qu'elles ont menées au fil des décennies. Par la suite, le texte fait la lumière sur les règles légales et syndicales qui régissent actuellement le travail des enseignant-e-s spécialistes au primaire, plus spécifiquement, à partir de la Loi sur l'instruction publique ainsi que l'Entente nationale. Finalement, le chapitre se conclut en énonçant la problématique, la question de recherche ainsi que les sous-questions qui la tendent.

1.1 Contexte historique

L'enseignement des arts au sein de l'école québécoise n'est pas un phénomène nouveau. Il est possible de retracer son émergence en tant que matière obligatoire à l'école dès 1876, sous la forme de cours de dessin (Lemerise et Sherman, 1996, p. 3). À ce moment, le système d'éducation est largement contrôlé par le clergé, autant sur le plan des programmes que du personnel enseignant, une particularité qui est d'autant plus marquée lorsqu'il est question de l'éducation artistique. En effet, les congrégations religieuses se présentent comme des autorités en la matière, car ce sont elles qui publient les manuels de dessin; elles feront aussi partie des comités de programme de cette discipline pendant près d'un siècle, jusqu'en 1967 (Lemerise, 2018, p. 50-51).

Du côté du corps enseignant, ce sont elles qui occupent en grande majorité les postes d'enseignement du dessin, à l'exception de quelques commissions scolaires qui emploient une poignée « d'artistes-enseignants laïcs » embauchés sur une base annuelle (Lemerise, 2018, p. 50). Ces spécialistes s'organisent sous la forme d'associations dès 1950; leur rôle est de représenter les membres auprès des interlocuteurs, organiser des rassemblements, publications, et éventuellement, des représentations auprès du ministère (Lemerise, 2018, p. 50). Ce n'est qu'à la suite de la démocratisation du système scolaire en 1960, et de l'augmentation de la population étudiante, que les enseignants spécialistes laïcs deviennent majoritaires (Lemerise, 2018, p. 50). Éventuellement, l'implantation en 1963 d'un corpus de pédagogie artistique par Irène Sénécal à l'École des beaux-arts de Montréal permet aux spécialistes d'obtenir un brevet en enseignement des arts plastiques (Lemerise, 2018, p. 53). En effet, quoiqu'une formation y était offerte dès 1922, celle-ci n'était pas reconnue. Dès lors, cette certification légitimise

leur formation et ces spécialistes se définissent comme artistes-enseignants (Lemerise *et al.*, 1990, p. 228). Cette reconnaissance se cristallise dans la foulée du rapport Rioux sur l'état de l'éducation artistique au Québec, où celui-ci recommande de transférer la responsabilité de la formation des maîtres entre les mains des universités (Rioux *et al.*, 1969, p. 139). Ainsi, dès 1969, la formation des futurs enseignants en arts est intégrée de certaines universités, incluant l'UQAM, par le biais d'un baccalauréat spécialisé (Lemerise, 2018, p. 53). Or, malgré ces multiples avancées, la posture de l'enseignement des arts plastiques au primaire, et encore davantage celle des spécialistes, demeure précaire au sein de l'écosystème scolaire. Ce phénomène sera mis en lumière à plusieurs reprises au cours des cinquante années qui suivront, et ce, par une multitude d'acteurs, autant au niveau professionnel, syndical que ministériel.

Entre 1969 et 1979, de nombreux articles de *Vision*, la revue de l'association québécoise des enseignant-e-s spécialistes en arts plastiques, l'AQÉSAP, abordent le statut professionnel des enseignant-e-s en art ainsi que des difficultés rencontrées sur le terrain (Lemerise, 2021). Ces propos sont reflétés quelques années plus tard, en 1988, dans un document produit par le Conseil supérieur de l'éducation. Ce dernier souligne à grands traits que même si le programme accorde une grande valeur à l'éducation artistique, «[son] statut de spécialité [...] au primaire n'est ni très ferme, ni très assuré». Le conseil pointe la difficulté d'harmoniser les visées du programme avec les réalités de l'organisation scolaire comme un agent majeur de cet effet de fragilisation (Conseil supérieur de l'éducation, 1988, p. 30). Quant à la place des spécialistes en art, celle-ci est d'autant plus précarisée par la relégation de l'enseignement des arts aux enseignant-e-s titulaires. À cet effet, il cite une enquête de la Centrale de l'enseignement du Québec qui rapporte que c'est généralement l'éducation physique et la langue seconde qui sont attribuées aux spécialistes, suivis des arts; de ceux-ci, on note «[qu']on opte la plupart du temps pour la musique, quelquefois pour les arts plastiques, très peu souvent pour les deux et encore plus rarement pour l'art dramatique ou la danse » (Centrale de l'enseignement du Québec, 1987, dans Conseil supérieur de l'éducation, 1988, p.30). De plus, le Conseil note que lorsque le-la spécialiste en art accède à une tâche, celui-ci doit faire face à une panoplie d'enjeux organisationnels qui l'empêchent d'appliquer le programme tel qu'il existe, notamment « le nombre d'élèves et de groupes à rencontrer, les déplacements entre plusieurs écoles et le morcellement des périodes d'enseignement » (Conseil supérieur de l'éducation, 1988, p. 35).

En 1992, Monique Brière, alors présidente de la Société canadienne d'éducation par l'art (CSEA), publie une lettre ouverte qui dénonce l'état de la situation quant à l'enseignement des arts plastiques au sein de l'école québécoise. Plusieurs de ses propos font écho aux enjeux précédemment relevés, notamment la disparition progressive, voire l'absence de spécialistes en arts plastiques au primaire ainsi qu'un manque de valorisation généralisé de la discipline (Brière, 1992). En 1993, le rapport d'une enquête commandée par le ministère de l'Éducation pour vérifier l'implantation du programme d'arts plastiques au deuxième cycle du primaire relate que seulement 8% des écoles offrant le cours d'arts plastiques font appel aux services d'un spécialiste (Ministère de l'Éducation, 1993 dans Cauchon 1994). Ce même rapport qualifie «d'insatisfaisants» les résultats obtenus par les élèves de 6^e année à des épreuves destinées à évaluer leurs habiletés dans les deux grandes orientations du programme de l'époque, soit, le voir et le faire. Les auteurs tissent des liens entre ces résultats, le manque de formation en arts et le non-respect de la démarche pédagogique chez les enseignant·e·s titulaires. Ils évoquent aussi les conditions de travail difficiles des spécialistes, notamment en lien avec la durée des cours, le nombre de groupe et d'écoles comme des facteurs peu propices à la mise en œuvre du programme.

Au fil des années qui suivent, divers mouvements s'organisent pour réclamer un rehaussement de l'éducation artistique prodiguée aux élèves ainsi que les conditions offertes aux spécialistes. En 2000, la Coalition pour une réelle éducation artistique, un groupe d'acteurs culturels et les associations d'éducateurs spécialisés des quatre arts font parvenir un document de revendication aux ministres Legault et Maltais (Chouinard, 2000). Celui-ci réclame l'enseignement obligatoire des arts pour l'ensemble du début du primaire jusqu'à la fin du secondaire, et plus spécifiquement que celui-ci soit dispensé par des spécialistes qualifiés. La Coalition organise aussi une conférence de presse et l'envoi massif de lettres aux députés du gouvernement afin de les sensibiliser à leurs requêtes.

En 2011 Guillaume Normandeau, alors enseignant d'art dramatique au primaire, publie une lettre ouverte qui peint un portrait sombre de la place des spécialistes à l'école; il y évoque une dévalorisation des «petites matières», une insécurité d'emploi prolongée ainsi qu'un contexte d'enseignement ardu. Cette lettre sera publicisée dans le journal La Presse et sera co-signée par plus de 640 acteurs du monde scolaire (Breton, 2011 ; Normandeau, 2011). Deux ans plus tard, la fédération autonome de l'enseignement (FAÉ) prend officiellement position quant à l'importance de l'enseignement des arts au primaire par des spécialistes par le biais d'un communiqué de presse (FAE, 2013).

En 2019, à l’occasion du 50^e anniversaire du rapport Rioux, les associations professionnelles respectives des quatre arts enseignés à l’école s’associent pour fonder la Coalition nationale pour une éducation artistique de Qualité (AQÉSAP, 2019). Ils co-écrivent le document *Les 4 arts, moteur de développement pour les élèves du XXI^e siècle*, un texte qui dépeint une situation préoccupante pour l’enseignement des arts au sein du milieu scolaire québécois (Coalition nationale pour une éducation artistique de Qualité, 2019). On y souligne notamment une importante attrition des spécialistes en arts, l’engagement d’enseignant·e·s non qualifiés pour l’enseignement des disciplines artistiques ainsi que l’insuffisance du temps indiqué au Régime pédagogique « pour permettre aux élèves de vivre une véritable expérience artistique » (Coalition nationale pour une éducation artistique de Qualité, 2019, p. 4). Afin de régler ces enjeux, la Coalition propose d’ajuster l’horaire de l’élève du primaire afin qu’il reçoive une heure d’enseignement dans chacune des quatre disciplines artistiques, d’assurer l’enseignement des disciplines artistiques par des enseignant·e·s qualifié·e·s ainsi que d’organiser des environnements pédagogiques adaptés à l’enseignement des quatre arts (Coalition nationale pour une éducation artistique de Qualité, 2019, p. 8).

Plus récemment, en 2022, un groupe d’enseignant·e·s spécialistes en arts plastiques fonde le comité MÉEAP, Mouvement pour l’Équité envers les Enseignant·e·s d’Arts plastiques. Avec le soutien de l’AQESAP, il élabore et diffuse une liste de demandes qui vise à améliorer les conditions de travail des spécialistes en arts plastiques, à la fois au primaire et au secondaire (Comité MÉEAP, 2022). Les membres de l’AQESAP étaient encouragé·e·s à partager ces demandes à leurs syndicats respectifs lors de la période de consultation pour l’élaboration du cahier de propositions en vue de la négociation nationale de 2023. La plupart d’entre elles abordent des problématiques en lien avec l’espace, les ressources matérielles, la lourdeur ainsi que la disponibilité des tâches.

1.2 Contexte actuel

Sept décennies séparent l’artiste-enseignant laïc embauché sur une base annuelle et l’enseignant·e spécialiste en arts plastiques au primaire d’aujourd’hui. Or, le fil de la précarité demeure une figure constante dans la relation qui unit ces praticien·ne·s à leur milieu d’emploi. Celle-ci se déploie sur deux fronts, soit, sur le plan disciplinaire et organisationnel. Comme que vu précédemment, la valorisation de la matière a toujours été un enjeu important de son inclusion dans le cursus scolaire. En effet, bon nombre d’enseignant·e·s d’arts plastiques estiment vivre de la dévalorisation dans leur milieu, et ce, autant de façon directe qu’indirecte (Blanchette et Huebner, sous presse). Qui plus est, au primaire, les

arts sont régulièrement perçus par les enseignant·e·s comme étant de moindre importance vis-à-vis les autres matières, incluant celles traditionnellement enseignées par d'autres spécialistes, tels que l'anglais et l'éducation physique (Lenoir *et al.*, 2000, p. 491). Ainsi, au-delà de l'obligation légale d'inclure l'éducation artistique au curriculum, la place accordée aux arts au sein de l'école s'appuie sur des assises particulièrement fragiles.

Ensuite, malgré les différences dans la nature et l'organisation de leurs tâches, les documents légaux et syndicaux encadrant le travail des enseignant·e·s établissent rarement des distinctions explicites entre les enseignant·e·s spécialistes et les enseignant·e·s généralistes. En théorie, ils sont tenus aux mêmes obligations et jouissent des mêmes protections et privilèges. Cependant, dans les faits, certaines caractéristiques spécifiques à la réalité des spécialistes apportent des nuances importantes quant à leur application, ce qui a des répercussions sur leur tâche enseignante, et par extension, leur statut d'emploi. Les prochaines sections exposeront ces caractéristiques à travers du cadre tracé par la Loi sur l'instruction publique ainsi que l'Entente nationale.

Il importe de souligner que la présente recherche se penchera spécifiquement sur le cas du secteur public. Ce choix se justifie par la prédominance numérique de l'effectif scolaire dans ce secteur vis-à-vis celui du privé, la relative uniformité des conventions collectives ainsi que la disponibilité de l'information en cet effet. De plus, quoique les écoles privées soient généralement encadrées par les mêmes lois que le secteur public, celles-ci ne sont pas gouvernées par les mêmes syndicats, voire même non syndiquées. Cette hétérogénéité implique une diversification importante des dispositions d'encadrement des conditions de travail, ce qui dépasse la portée de cette recherche.

1.2.1 La loi sur l'Instruction publique

La loi sur l'instruction publique (LIP) détaille les assises légales sur lesquelles s'appuie le système d'éducation québécois. Celle-ci encadre les droits et obligations des différents acteurs qui en font partie, notamment les élèves et les membres du personnel enseignant. Elle spécifie aussi la constitution ainsi que les règles de fonctionnement auxquelles sont soumis les écoles et les centres de services scolaires. À l'égard du présent sujet de recherche, deux composantes ont des impacts non négligeables sur l'enseignement des spécialités, et seront donc décrites plus en détail. Celles-ci sont le règlement 8, qui définit le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de

l'enseignement secondaire, ainsi que les articles 86 et 89 de la LIP, qui décrivent le processus décisionnel lié à la composition de la grille-matière.

1.2.1.1 Le Régime pédagogique

Cette section de la LIP circonscrit la nature et les objectifs des services éducatifs, le cadre général de l'organisation de ces services ainsi que les conditions liées à la sanction des études. Ce document offre donc des précisions importantes en lien avec l'application concrète de la LIP dans le quotidien du monde scolaire; on y trouve notamment les règles de base pour la construction du calendrier ainsi que le nombre d'heures d'enseignement annuel obligatoire pour les élèves. C'est aussi à cet endroit que le ministère définit quelles sont les matières prescrites au programme, ainsi qu'un nombre d'heures suggéré pour leur distribution dans l'horaire de l'élève. Dans le cas de l'enseignement primaire, le temps d'enseignement est divisé entre neuf matières obligatoires, dont deux dans le domaine des arts, pour un total de 25 heures.

Tableau 1.1 – Matières obligatoires et répartitions des heures selon le Régime pédagogique

	1^{er} CYCLE 1 ^{re} et 2 ^e année	2^E ET 3^E CYCLE 3 ^e , 4 ^e , 5 ^e et 6 ^e année
<i>Matière obligatoire</i>	<i>Temps (heures)</i>	<i>Temps (heures)</i>
Langue d'enseignement	9	7
Mathématique	7	5
Éducation physique et à la santé	2	2
Langue seconde (français ou anglais)	7	11
Arts : 2 des 4 disciplines suivantes : Art dramatique; Arts plastiques; Danse; Musique		
Éthique et culture religieuse		
Géographie, histoire, éducation à la citoyenneté		
Science et technologie		
Temps total	25	25

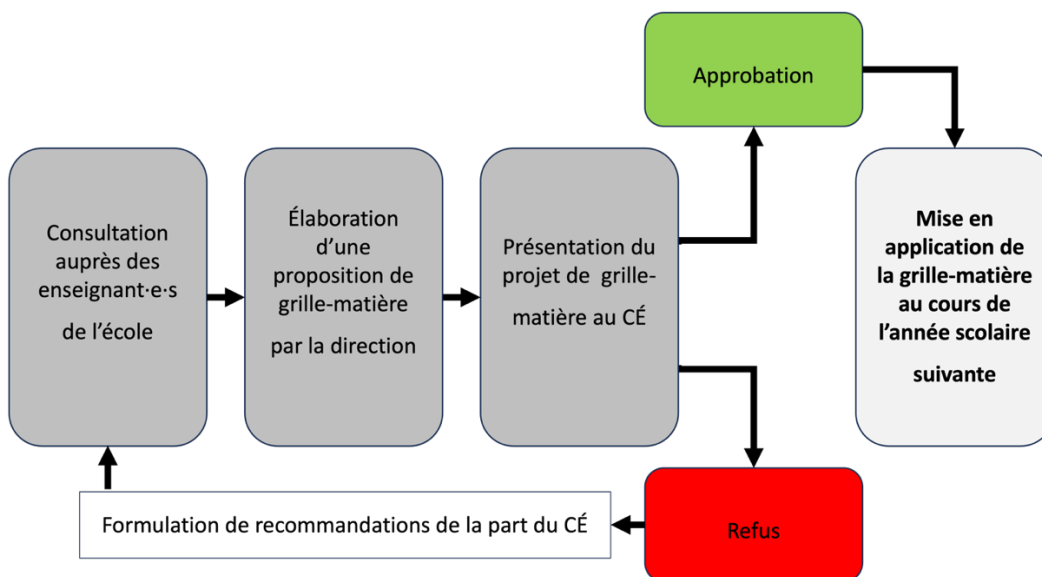
Depuis 2001, cet article indique qu'il est obligatoire d'enseigner deux types d'art au primaire, soit, la musique, la danse, l'art plastique ou l'art dramatique (*Loi sur l'instruction publique*, RLRQ, c. I-13.3, Section VI, art 22) . Or, seulement un de ces deux arts doit être offert en continu du 1^{er} au 3^e cycle.

1.2.1.2 La grille-matière

Les choix de chaque école en termes de matières enseignées, ainsi que la répartition du temps qui est alloué à chacune d'entre elles, sont consignés sur une base annuelle dans la grille-matière. En effet, selon l'article 86 de la LIP, le ou la directrice de chaque établissement est appelée à consulter le corps enseignant de son école afin d'élaborer un projet de grille-matière. Celui-ci est ensuite soumis au conseil d'établissement (CÉ), qui sera responsable de l'approuver ou le rejeter. Il importe de souligner que selon l'article 42, les membres disposant d'un droit de vote au sein du CÉ des écoles primaires doivent être divisés de façon paritaire entre des parents d'élèves ainsi que des membres du personnel, tous élus par leurs pairs. Conséquemment, les décisions liées à la composition de la grille-matière relèvent d'une grande variété d'acteurs, autant au sein de l'équipe-école que dans la communauté qu'elle dessert.

Dans le cas d'une réponse positive, la grille-matière sera mise en application dès le début de l'année scolaire à venir. Sinon, la direction doit retourner en processus de consultation auprès des enseignant·e·s et créer une nouvelle proposition qui tient compte des recommandations du CÉ. Dans tous les cas, l'article 86 spécifie que cette proposition doit, d'un côté s'assurer que l'atteinte des objectifs obligatoires et l'acquisition des programmes d'études établis par le ministre ne doivent pas être compromises, et de l'autre, que les règles sur la sanction des études doivent être respectées. De plus, elle doit prendre en compte les réalités de la convention collective ainsi que l'organisation scolaire spécifique du milieu (Ministère de l'Éducation, 2023).

Figure 1.1 - Mécanisme d'approbation de la grille-matière



1.2.2 L'Entente nationale et l'Entente locale

Les conditions de travail des enseignant·e·s au sein des centres de services scolaires francophones à l'échelle de la province sont encadrées par une convention collective nationale, aussi appelée Entente nationale. Celle-ci détaille plusieurs éléments centraux des conditions de travail enseignantes, notamment l'échelle salariale ainsi que les régimes de retraite. Historiquement, cette convention collective est négociée auprès de la Fédération des syndicats de l'enseignement du Québec (FSE-CSQ). Or, en 2006, des tensions internes ont poussé des syndicats locaux à se désaffilier de la FSE-CSQ pour former leur propre organisation, la Fédération autonome de l'enseignement (FAE) (Meunier et Piché, 2012, p. 191). Ainsi, quoique ces deux fédérations syndicales soient présentes à la table de négociation auprès du comité patronal de négociation pour les centres de services francophones (CPNCF), celles-ci signent leur propre version de l'Entente nationale. Conséquemment, ces deux documents présentent quelques variations au sein des divers articles et annexes qui la composent.

Les enseignant·e·s de chaque centre de services scolaires sont aussi représenté·e·s par un syndicat local. Celui-ci assure le lien entre ses membres et la fédération syndicale à laquelle ils-elles sont affilié·e·s, dans le cas des CSS, soit, la FAE ou la FSE-CSQ. Ces syndicats sont appelés à négocier auprès des centres de services scolaires une Entente locale. Cette démarche permet d'apporter des amendements à certaines dispositions de l'Entente nationale afin de l'adapter aux réalités et besoins des membres qu'elles desservent. Cependant, ces modifications sont limitées aux matières locales ou régionales, telles que la répartition des responsabilités entre les membres du personnel enseignant d'une école, les procédures d'affectation et de mutation et les mécanismes de participation (CPNCF, 2023).

Compte tenu de la multiplicité de conventions locales, ainsi que la portée de leurs spécificités, la présente recherche s'ancrera principalement dans les éléments décrits dans l'Entente nationale. De plus, puisque la grande majorité des articles sur lesquels elle s'appuie sont identiques entre la version de l'entente de la FSE-CSQ ainsi que celle de la FAE, l'appellation Entente nationale sera utilisée au sens large pour référer à ces deux documents. En cas de divergence, celle-ci sera explicitée et sera attachée à l'entente qui lui est liée.

1.2.2.1 La tâche annuelle

La nature et le temps alloué aux activités professionnelles de chaque enseignant·e·s sont encadrés par une tâche annualisée. Selon la clause 8-5.01, la tâche d'un·e enseignant·e à temps plein est composée de

1280 heures, soit, d’une moyenne de 32 heures par semaine (*CPNCF et FSE-CSQ, 2023, c 8, art 5 (01)*). Ce nombre demeure identique entre tous les enseignant·e·s, peu importe le champ et l’ordre auquel il-elle appartient. Cette tâche annuelle est ensuite sous-divisée en deux catégories distinctes, soit, la tâche éducative (TÉ) et les autres tâches professionnelles (ATP.)

Tableau 1.2 – Tâche annuelle de l’enseignant·e au primaire

Tâche annuelle (TÉ + ATP = 1280 heures)	
Tâche éducative (TÉ = 828 heures)	Autres tâches professionnelles (ATP = 454 heures)
<ul style="list-style-type: none"> • Présentation de leçons • Encadrement d’élèves • Périodes de récupération • Activités étudiantes • Surveillance d’élèves autres que celles de l’accueil et des déplacements 	<ul style="list-style-type: none"> • Rencontres (ex. : collectives, parents) • Participation à des comités • Suivis auprès des collègues et des parents, • Surveillance de l’accueil et des déplacements • Journées pédagogiques • Toute autre tâche jugée pertinente par l’enseignant·e pour l’exercice de ses fonctions (ex. : planification, l’évaluation.)

La proportion d’heures allouées à chacune de ces deux catégories varie entre les différents ordres d’enseignement; la clause 8-5.02 spécifie que dans le cas du primaire, celle-ci est de 828 heures par année (23 par semaine) pour les TÉ et de 452 heures pour les ATP (9 heures par semaine, plus 20 jours pédagogiques). Malgré ce qui précède, la répartition du temps dédié à chacune des activités à l’intérieur de ces deux catégories peut être appelée à varier selon les ententes locales des divers centres de services scolaires ainsi que les projets éducatifs de certaines écoles. De plus, la clause 8-6-05 spécifie que le temps alloué à la présentation de cours et de leçons ainsi qu’aux activités étudiantes ne peut dépasser 20.5 heures pour les enseignant·e·s à temps plein du niveau primaire.

1.2.2.2 Le temps plein, le temps partiel et la permanence

De façon générale, les enseignant·e·s du secteur jeunes peuvent obtenir deux types de contrat, soit, un contrat à temps plein ou un contrat à temps partiel. Le premier désigne un contrat vacant impliquant une tâche annuelle à temps plein qui débute entre le 1^{er} juillet et le 1^{er} novembre et qui se termine à la fin de l’année scolaire. Le deuxième réfère généralement à tout contrat vacant, mais qui n’atteint pas le nombre d’heures requis pour être considéré comme une tâche complète. Afin de déterminer son pourcentage, et par extension le salaire à verser à l’employé·e, celle-ci sera calculée au prorata de TÉ indiqué au contrat vis-à-vis le nombre d’heures de TÉ qu’un·e enseignant·e à temps plein est tenu·e de

réaliser. Dans ce cas-ci, il s’agira de 23 heures. Les remplacements d’un·e autre enseignant·e, qu’il·elle soit à temps plein ou non, sont toujours considérés comme des contrats à temps partiel. Dans le cas des suppléant·e·s occasionnel·le·s, ces dernier·ère·s sont engagé·e·s sur une base ponctuelle. Ainsi, quoiqu’ils maintiennent un lien d’emploi avec l’employeur, ils ne détiennent pas de contrat.

Tableau 1.3 - Particularité des différents types de contrats

	Est-ce une tâche vacante?	Combien y a-t-il d’heures de TÉ ?	Peut-il mener à la permanence?	Est-il renouvelé en fin d’année?
Contrat temps plein	Oui	TÉ = 23	Oui	Oui
Contrat à temps partiel	Oui	TÉ < 23	Non	Non
	Non	TÉ ≤ 23	Non	Non

L’Entente nationale spécifie que seuls les contrats des enseignant·e·s régulier·ère·s sont automatiquement reconduits à la fin de l’année. Ainsi, à moins d’avis contraire, tous les autres contrats sont non renouvelables et prennent fin au mois de juin; ces enseignant·e·s doivent donc en choisir un nouveau pour l’année qui suit. Or, pour accéder au statut d’employé·e régulier·ère, l’enseignant·e doit effectuer deux années complètes de service continu à temps plein dans un centre de services scolaires (Article 5-3.08). Une fois ce délai écoulé, il·elle obtient sa permanence.

Il est important de spécifier qu’en raison de la fluctuation annuelle des besoins au sein des écoles, le statut régulier garantit un nombre d’heures de travail, mais non un lieu d’emploi. Conséquemment, dans l’éventualité où les services d’un·e employé·e régulier·ère ne soient plus requis dans son école, cette personne sera déplacée dans un autre poste à temps plein de son centre de services scolaires. Les détails de ce transfert varient d’une convention collective locale à un autre, mais il peut parfois occasionner un effet d’entraînement, où une personne permanente en déplace une autre et ainsi de suite. L’ordre de ces déplacements est déterminé à partir de l’ancienneté des enseignant·e·s impliqué·e·s.

1.2.2.3 L’ancienneté et l’affectation du personnel

Selon l’article 5-2.02, l’ancienneté désigne la période d’emploi de l’enseignant·e à son centre de services. Celle-ci est comptabilisée en années scolaires; dans le cas d’un contrat à temps plein, ou 200 jours, l’enseignant accumule un an d’ancienneté. Dans le cas d’un contrat à temps partiel, le calcul sera plutôt effectué au prorata de la taille de sa tâche vis-à-vis celle d’une personne à temps plein. Or, l’article 5-

2.03 spécifie que celle-ci est calculée uniquement pour le personnel à contrat. Ainsi, les personnes qui ne font que de la suppléance occasionnelle ne peuvent pas cumuler l'ancienneté.

Le nombre d'années d'ancienneté est un facteur d'une grande importance dans les processus d'affectation et de mouvement du personnel. En effet, les centres de services scolaires offrent les contrats disponibles au cours de séances d'affectation. Celles-ci permettent généralement au personnel régulier d'effectuer un mouvement volontaire vers un autre poste à temps plein ainsi que de permettre aux enseignant·e·s non régulier·ère·s de choisir leur propre contrat, à temps plein ou non. Dans les deux cas, les contrats sont alors attribués en ordre décroissant d'ancienneté. Conséquemment, plus un·e enseignant·e est ancien·ne, meilleures sont ses chances d'obtenir le contrat convoité. Inversement, les enseignant·e·s avec moins d'ancienneté sont plus propices à obtenir des contrats moins attrayants, voire, ne pas en avoir du tout. Encore une fois, il est important de noter que puisque le processus d'affectation et de mutation du personnel est une affaire régionale, celle-ci est négociée au niveau du syndicat local. Conséquemment, ses spécificités sont appelées à changer fortement d'un centre de services scolaires à un autre.

1.2.3 Impacts pour les spécialistes au primaire

Le croisement de ces deux documents de référence permet de brosser un portrait général des règles et stipulations qui encadrent le travail enseignant. Cependant, quelques précisions sont nécessaires afin de mettre en relief les conséquences de celles-ci pour les spécialistes au primaire, notamment sur la quantité, la composition et la stabilité des tâches disponibles.

1.2.3.1 Rareté et fractionnement des tâches en arts plastiques au primaire

Pour l'année 2020-2021, les centres de services scolaires du Québec recensement dans leurs effectifs 348 spécialistes en arts plastiques au primaire, alors que la province comporte 1789 écoles primaires publiques (Institut de la statistique du Québec, 2022a, 2022b). De ceux-ci, seulement 138 possèdent un statut permanent, ce qui représente un peu plus de 55% de l'effectif total (Institut de la statistique du Québec, 2022b). À titre comparatif, cette proportion s'élève à 68% pour l'ensemble du personnel enseignant au préscolaire et primaire et à 76% pour les titulaires (2022b). Ces chiffres sont représentatifs de la rareté des tâches en enseignement des arts plastiques au primaire, mais aussi de leur morcellement en tâches à temps partiel, ce qui ne permet pas l'accès à la permanence. L'origine de ce phénomène est intimement liée à la volatilité de la tâche éducative (TÉ) du spécialiste.

En effet, l'attribution du temps de l'enseignement, et par extension du Té, dépend directement du nombre de périodes enseignées. Pour l'enseignant titulaire, le temps requis pour un contrat à temps plein est normalement atteint dès qu'il-elle est responsable d'un groupe. Or, pour le spécialiste, celui-ci est plutôt en corrélation directe avec la quantité de groupes au sein d'une   cole; règle générale, moins il y a de groupes, moins le spécialiste enseigne, et plus petite sera sa tâche. Pour complexifier le tout, la durée des périodes a un impact sur le nombre total de minutes enseignées. Conséquemment, pour le même nombre d'élèves, un-e spécialiste qui enseigne des périodes de 60 minutes aura un pourcentage de tâche plus grand qu'un-e spécialiste qui enseigne dans des périodes de 45 minutes. Dans le but de maintenir des tâches à temps plein pour les enseignant-e-s spécialistes détenant une permanence, mais aussi de bonifier celles offertes dans les contrats à temps partiel, les centres de services scolaires optent régulièrement pour créer des tâches qui combinent des heures d'enseignement dans plus qu'une   cole. Ainsi, un-e enseignant-e pourrait être appelé-e à se déplacer dans plusieurs établissements au courant de la même semaine, et parfois même, au sein de la même journée. Cependant, il importe de souligner que l'ensemble de ces jumelages ne sont pas tacitement renouvelables d'année en année, et ce, même s'ils concernent des enseignant-e-s régulier-ère-s.

Un autre facteur de raréfaction des tâches réside dans les règles qui régissent la composition de la grille-matière. Comme vu précédemment, les écoles doivent choisir au moins deux arts, dont un en continu sur six ans; elles ont donc le pouvoir de changer le deuxième art aussi souvent que souhaité. Une   cole pourrait donc offrir danse au premier cycle, musique au deuxième cycle et arts plastiques au troisième cycle, tout en offrant l'art dramatique en continu pour tous. Une telle pratique a comme effet de fractionner la tâche potentielle entre plusieurs champs d'enseignement. De plus, quoique le régime détaille un nombre d'heures hebdomadaires à allouer à chacune de ces matières, celui-ci est inscrit à titre indicatif, et non prescriptif. Finalement, aucun seuil minimum n'y est indiqué. Conséquemment, une spécialité peut se retrouver à être enseignée au sein de périodes   court  es, ou bien ventilées sur un cycle atypique, tel que par étape ou de façon bimensuelle plutôt qu'hebdomadaire. L'ensemble de ces décisions sont effectuées sur une base annuelle par l'ensemble de la communauté de l'  cole. Puisque les spécialistes y sont régulièrement les seul-e-s représentant-e-s de leur matière, ils disposent d'un pouvoir limité quant aux paramètres de la grille-matière, et ce, même si cette dernière les concerne directement.

Au-delà des impacts que ces décisions peuvent avoir sur le temps hebdomadaire alloué aux arts, celles-ci peuvent aussi avoir une influence sur le choix de la personne qui sera mandatée pour l'enseigner. En effet, l'article 22 (Section VI) du Régime pédagogique détermine que chaque élève de ce niveau doit recevoir 25 heures d'enseignement par semaine, ce qui représente un écart d'au moins 4.5 heures avec le temps maximal autorisé par l'entente nationale (Éditeur officiel du Québec, 2022). Puisque le titulaire ne peut être tenu responsable de ces 25 heures, c'est dans cet interstice que s'insèrent les spécialistes; ils-elles prennent en charge certaines matières, comblant du même coup l'écart entre le nombre d'heures que le personnel est tenu d'enseigner par rapport au temps que l'élève doit recevoir. Cependant, si la grille-matière d'une école prévoit une bonification du temps alloué à une autre matière spécialisée, par exemple l'éducation physique, elle retranche une heure du temps d'enseignement d'une matière normalement enseignée par le titulaire. Pour rééquilibrer ce déficit, l'école peut mandater le titulaire pour enseigner une de ces spécialités à son propre groupe d'élèves. Cette manœuvre a comme conséquence de retirer ce temps d'enseignement à un-e spécialiste, réduisant du même coup sa tâche, ou même, en la faisant disparaître complètement.

1.2.3.2 Accès à la permanence et stabilité de l'emploi

Ce phénomène de rareté et de fractionnement a des conséquences directes sur la stabilité des conditions de travail du spécialiste. En effet, en ayant accès à peu de tâches à temps plein, ces derniers peuvent difficilement accéder à la permanence. Ils sont donc contraints à choisir des contrats à temps partiel, qui, par leur nature, ont une date de fin définie. De plus, puisque ces contrats ainsi que leur jumelage sont appelés à changer chaque année, ils n'ont aucune garantie de revenir dans le même milieu année après année. Finalement, dans les rares cas où ils obtiennent la permanence, le maintien de leur discipline dans la grille-matière, ainsi que les modalités de son enseignement, est renégocié sur une base annuelle. Conséquemment, même avec une permanence, la posture des spécialistes dans leur milieu demeure teintée d'incertitude.

1.3 Énoncé de la problématique

Au fil des dernières années, de nombreux travaux ont abordé la précarité comme angle d'étude pour aborder des enjeux vécus dans la population enseignant-e dans son ensemble, tel que, mais sans si limiter, le processus d'insertion professionnelle (Gingras et Mukamurera, 2008 ; Mukamurera et Martineau, 2009), la persévérance professionnelle (Giguère, 2018), le développement professionnel (Ndoreraho et Jutras, 2019) et l'engagement syndical (Vaillancourt, 2013). Or, peu d'attention est

accordée à la manière dont l'acte d'enseigner est pratiqué au quotidien. Qui plus est, lorsqu'il est question de l'enseignement au primaire, la lumière est généralement dirigée vers les enseignant·e·s généralistes. Cet enjeu aurait pourtant aussi avantage à être exploré du point de vue des spécialistes en art, puisque l'entrecroisement des éléments mentionnés aux sections précédentes tisse un contexte d'emploi unique, où la situation de précarité s'étire sur de très longues périodes et touche une multitude de facettes, bien au-delà du statut d'emploi.

1.4 Objectif et questions de recherche

L'objectif de cette recherche consiste à décrire les interactions entre la précarité et la pratique enseignante de trois spécialistes en arts plastiques au primaire se définissant comme précaires. Afin d'arriver à cette fin, quelques questions complémentaires sous-tendent la recherche, notamment sur :

- Sur quels principes et objectifs leur conception de l'acte d'enseigner s'appuie-t-elle?
- De quelle façon cette conception se manifeste-t-elle dans leur pratique?
- Comment la précarité interfère-t-elle avec chacune de ces composantes?

La question du parcours professionnel ainsi que des conditions de travail actuelles sera aussi détaillée afin de dresser un portrait exhaustif du contexte dans lequel chacun·e de ces enseignant·e·s évolue.

CHAPITRE 2

Cadre conceptuel

Cette recherche vise à décrire les interactions entre la précarité et la pratique enseignante, deux termes fréquemment employés dans le quotidien scolaire, mais qui sont aussi porteurs de multiples sens et tout autant de niveaux de complexité. Le prochain chapitre réalise un examen plus approfondi de chacun de ces deux concepts, les situe dans le contexte de l'éducation artistique dans le milieu scolaire, puis définit la façon dont ils seront entendus au fil des prochaines sections.

2.1 La précarité

Le terme précaire réfère à quelque chose d'incertain ou fragile (Office québécois de la langue française, 2018). La précarité est un thème fréquemment étudié dans la francophonie depuis les années 80; elle demeure malgré tout une notion difficile à cerner avec précision (Béji, 2003 ; Bresson, 2011 ; Tremblay, 1994), notamment par son inclusion de plusieurs dimensions abstraites telles que l'instabilité, la discontinuité, l'incertitude, le manque de protection sociale, l'insécurité et la vulnérabilité économique (Vultur, 2019). Afin de restreindre l'étendue de la recherche, la précarité sera explorée plus particulièrement dans le cadre de l'emploi en milieu scolaire au Québec.

2.1.1 La précarité dans le contexte de l'emploi

Lorsqu'appliquée au monde du travail, plusieurs auteurs associent la précarité aux emplois dont le statut n'est pas défini ou ne donne aucun droit (Tremblay, 1994), dont la durée dans le temps est limitée ou incertaine (Béji, 2003 ; Paugam, 2003 ; Tremblay, 1994) et/ou le risque de licenciement est élevé (Béji, 2003). La précarité est aussi régulièrement liée aux emplois dits atypiques (Béji, 2003 ; Bresson, 2011 ; Vultur, 2019). Ces derniers sont caractérisés par des statuts qui ne correspondent pas à ceux normalement associés aux salariés, c'est-à-dire « une personne qui travaille pour un seul employeur dans une relation de subordination, sur les lieux de l'entreprise et pour une durée indéterminée. » (Vultur, 2019) Conséquemment, ils incluent généralement, mais sans s'y limiter, le travail à temps partiel, le travail temporaire, le travail occasionnel, le travail sur appel ainsi que le travail obtenu par l'intermédiaire d'une agence (Vultur, 2010).

2.1.2 La précarité dans le système public de l'éducation au Québec

Dans le monde de l'éducation québécois, le terme précaire est généralement employé pour référer à toute personne qui possède un lien d'emploi avec un centre de services scolaires, sans y avoir de permanence (FSE-CSQ, 2017). Pour les enseignant-e-s, cette définition inclut alors tous ceux et celles qui

ont des contrats à temps partiel ou qui effectuent du remplacement occasionnel. À l'instar de leurs collègues permanents, ces enseignant-e-s conservent certains avantages, notamment leur lien d'emploi avec leur centre de services scolaires. Cependant, ils disposent d'une sécurité d'emploi limitée. En effet, puisqu'ils-elles doivent régulièrement choisir de nouvelles affectations, le lieu, la clientèle, la nature, la durée ainsi que la quantité d'heures à l'horaire peuvent différer de fois en fois. De plus, dans le cas des contrats, ceux-ci dépendent des tâches disponibles ainsi que de leur agencement, deux éléments qui sont eux-mêmes variables d'année en année. Il n'existe donc pas de garantie pour un-e enseignant-e précaire d'obtenir un contrat similaire année après année, ou même un contrat tout court. Cette définition est fermement campée dans une dimension qui se veut objective, liée au statut d'emploi, l'ampleur du contrat de travail ainsi que la perpétualité de celui-ci.

2.1.3 Limites d'une définition objective

Les éléments énumérés dans les deux dernières sections fournissent des pistes concrètes pour parler de précarité. Cependant, elles ne reflètent qu'un portrait partiel des situations qu'elles décrivent; la distinction entre ce qui est précaire et ce qui ne l'est pas est difficile, voire impossible à trancher de manière purement objective.

Cette limitation se déploie en partie dans le biais inhérent à la posture choisie par la personne observatrice. Béji souligne que la sélection des composantes que cette dernière retient pour définir la précarité s'appuie sur sa vision du marché particulière du monde du travail et de la situation des travailleurs, vision qui peut tout autant diverger en fonction du contexte spécifique d'un pays à l'autre (2003, p. 35). Il y existe donc une certaine marge de relativité quant au choix et à l'interprétation de chacun d'entre eux. Qui plus est, l'emploi du terme précaire peut donner lieu à des formes d'utilisation de nature idéologique, principalement à connotation négative, telle que la dénonciation de conséquences régressives d'acquis sociaux (Bresson, 2011) et à l'inégalité (Eckert, 2010). Or, les situations d'emploi et les caractéristiques des travailleurs qui occupent des emplois qui peuvent être catégorisés comme précaires à la vue des critères mentionnés plus haut varient fortement; elles peuvent donc difficilement former des catégories homogènes à partir desquelles tirer des constats généraux, et encore moins présumer que ceux-ci sont nécessairement mauvais (Vultur, 2019).

De plus, à l'heure actuelle, il existe un décalage entre la réalité du marché du travail vis-à-vis de la norme à laquelle on la compare. En effet, cette dernière tend à référer à l'emploi à temps plein à durée indéterminée. Or, l'importante mutation du contexte au cours des dernières décennies et la

diversification des types d'emplois génèrent un flou conceptuel quant aux critères qui délimitent la frontière entre le travail typique et atypique. Ces changements s'appliquent aussi à la relation que la population entretient actuellement avec le travail. En effet, une enquête menée en 2010 indique que lorsqu'il est question du choix d'un emploi, la population québécoise de 18 à 34 ans priorise plutôt de bonnes relations de travail, une ambiance agréable et une tâche intéressante qui favorise la réalisation personnelle (Mercure et Vultur, 2010). Inversement, quoique les conditions matérielles et la sécurité d'emploi constituent une aspiration professionnelle valorisée, celle-ci n'est pas nécessairement priorisée pour plus de la moitié des jeunes actifs (Mercure et Vultur, 2010). Cette posture va à l'encontre de la norme du modèle fordiste, qui de son côté, place plutôt la sécurité d'emploi comme élément fondamental (Vultur, 2019, p. 40).

2.1.4 Prise en compte de la subjectivité de la personne travailleuse

À la lumière des écueils mentionnés précédemment, plusieurs auteurs s'entendent pour affirmer que lorsqu'il est question de précarité d'emploi, il est primordial d'inclure la vision subjective de le-la travailleur·euse vis-à-vis sa propre situation (Béji, 2003 ; Bresson, 2011 ; Mercure, 2016 ; Mukamurera, 1999 ; Sennett, 2000 ; Vultur, 2019). En effet, même si les conditions d'un emploi peuvent s'apparenter à des caractéristiques précaires, d'autres éléments tels que le revenu et la satisfaction au travail peuvent refléter une position tout autre aux yeux de la personne qui l'occupe (Vultur, 2019, p. 37). Il en est de même vis-à-vis du rapport au temps; la précarité est intimement liée à la projection et l'appréciation du futur, notions qui sont en soi subjectives (Béji, 2003). Le même constat peut-être fait en lien avec le morcellement, la continuité ou la rupture dans les événements de vie; celles-ci varient d'un individu à l'autre, et ce, même s'ils sont placés dans des situations similaires (Demarque *et al.*, 2016, p. 96). Ces nuances sont d'autant plus importantes puisqu'il existe une différence entre le statut et la qualité de l'emploi, notamment par rapport aux perspectives professionnelles; Vultur soutient que c'est d'ailleurs cette deuxième sphère qui l'emporte sur la première (Vultur, 2010).

La ligne avec la précarité devient d'autant plus nébuleuse lorsque la situation d'emploi est volontairement choisie par le-la travailleur·euse plutôt que subie (Tremblay, 1994, p. 11 ; Vultur, 2019, p. 38). À ce sujet, Vultur insiste sur l'existence d'emplois atypiques non précaires, qui représentent un investissement productif avant l'emploi plus définitif en permettant d'obtenir des acquis et des compétences (2010). Cette idée rejoint la vision de Brisson, qui insiste sur l'importance de la notion d'entre-deux, « entre deux normes, entre deux mondes, entre deux parcours de vie » pour caractériser

« la réflexion sur la précarité comme incertitude » (2011). Qui plus est, l'emploi à statut précaire peut parfois être volontairement choisi pour répondre à des besoins d'autre nature chez la personne qui l'occupe. Cette nuance vient entrecouper la notion de flexibilité, phénomène qui est fréquemment confondu avec la précarité dans la littérature (Tremblay, 1994, p. 7). En effet, la flexibilité renvoie plutôt à la multiplication des formes et statuts d'emplois différenciés, tels que le travail à temps partiel ou le travail temporaire, en réponse à une flexibilité du marché du travail (Tremblay, 1994). Or, ceux-ci réfèrent à des réalités sociales différentes, et ne se traduisent donc pas toujours par de la précarité d'emploi. (Tremblay, 1994, p. 8)

2.1.5 Synthèse

Compte tenu de la pluralité des sphères et des types de personnes potentiellement affectées ainsi que de l'importance de la subjectivité, qui relève du vécu et de la perception du-de la travailleur·euse vis-à-vis de sa propre situation, le choix de s'identifier comme étant en position de précarité et la manière dont celle-ci se manifeste dans la vie des participant·e-s sera laissé à leur entière discrétion. La recherche accordera aussi une grande importance au contexte, parcours et ambitions de chacun·e d'eux, autant sur le plan professionnel que personnel. Ces choix seront reflétés autant dans les thèmes investigués que dans les choix de méthodologie (étude de cas), de collecte de données (entrevues semi-dirigées) que les stratégies d'analyse (co-analyse). Cependant, compte tenu de l'usage courant qui est fait du terme précaire pour référer aux enseignant·e-s sans permanence, l'existence objective des règles d'emploi sera occasionnellement utilisée comme trame pour guider les échanges avec les participant·e-s et pour approfondir les recherches dans la littérature.

2.2 La pratique enseignante

La deuxième pierre d'assise de cette recherche repose sur la notion de pratique enseignante. Pratique sera ici employé pour référer à la manière de faire singulière et réelle d'exécuter une activité professionnelle, dans ce cas-ci, l'enseignement (Altet, 2002, 2003). Plus précisément, je m'intéresserai à la pratique au sens large du terme, qui va au-delà de l'acte d'enseignement réalisé avec des élèves en contexte de classe. Cette définition englobe donc l'ensemble des tâches assumées par l'enseignant·e, incluant, mais sans s'y limiter, la préparation et le travail administratif (Altet, 2003 ; Canzittu, 2016, p. 54 ; Marcel, 2004). Celles-ci peuvent aussi avoir lieu hors de la classe ou impliquer d'autres acteurs (Altet, 2019).

Ensuite, il existe une myriade de façons d’approcher, décliner et décrire cette vision des pratiques; elles sont donc appelées à varier de façon importante en fonction des champs théoriques mobilisés et des visions individuelles des chercheur·e·s qui l’étudient (Altet, 2014, 2019). Compte tenu de la nature exploratoire de cette recherche et son envergure, j’ai jugé qu’un attachement étroit à l’une ou l’autre de ces représentations ne servirait ni les objectifs poursuivis ni sa portée. Conséquemment, les balises qui seront posées par rapport au concept de pratique enseignante en esquisseront un portrait intentionnellement général.

2.2.1 Dimension externe, dimension interne

Dans le dictionnaire actuel de l’éducation, Legendre définit la pratique enseignante comme l’ensemble des activités de l’enseignement orienté par les savoirs et les compétences de celui-ci ainsi que par les fins et normes de la profession d’enseignement, et qui est mis en œuvre dans un milieu pédagogique particulier (2005). Cette définition rejoint celle formulée par Altet (1994) :

La pratique recouvre à la fois des actions, des gestes, des procédures (observables), mais aussi des choix, des stratégies, des décisions, des fins, des buts (activité cognitive interne qui guide ce qui est observable), et les normes du groupe professionnel (dimension institutionnelle) avec les processus et interprocessus en jeu dans la dynamique de l’interaction enseignement-apprentissage

La pratique est donc pourvue d’une double nature; d’un côté une dimension externe, des activités observables, et de l’autre, une dimension interne, qui guide l’acte observable en soi (Altet, 1994, 2014 ; Beillerot, 1998 dans Altet 2003). Quant à cette deuxième dimension, les définitions mentionnées précédemment identifient toutes deux les fins et normes liées à la profession enseignante comme un fil conducteur de la pratique. La lentille de l’identité professionnelle représente donc une piste de lecture d’intérêt pour mettre en lumière certains des pans invisibles de cette dernière.

2.2.2 Relation avec l’identité professionnelle

En effet, selon Gohier *et al.* (2001, p. 28), l’identité professionnelle de l’enseignant·e consiste en :

[...] la représentation qu’il élabore de lui-même en tant qu’enseignant et qu’elle se situe au point d’intersection engendré par la dynamique interactionnelle entre les représentations qu’il a de lui-même comme personne et celles qu’il a des enseignants et de la profession enseignante. Celles-ci portent sur son rapport à son travail, comme professionnel de l’éducation/apprentissage, à ses responsabilités, aux apprenants et aux collègues ainsi qu’au corps enseignant et aux autres acteurs engagés dans l’école comme institution sociale.

En accord avec les propos de Perez-Roux (2011) dans Gagné (2020), l'identité professionnelle est donc un construit qui se transforme au gré des tensions entre soi et autrui, ainsi que celles entre le besoin de s'affirmer comme individu et celui d'appartenir à un groupe. Or, dans leur définition de la pratique enseignante, Altet et Legendre mettent eux aussi de l'avant la sphère institutionnelle, qui elle se rattache à des normes; enseigner implique de remplir des fonctions définies par le groupe d'appartenance en lien avec des objectifs à remplir (Altet, 2014). Il existe toutefois une certaine marge de manœuvre au sein de ce cadre, et donc de la variété dans la manière dans laquelle les personnes enseignantes peuvent s'y inscrire. C'est précisément dans ces interstices que l'identité professionnelle prend tout son sens, en permettant à l'enseignant·e de se définir, se reconnaître, s'affirmer par rapport aux autres et à orienter ses comportements et attitudes en tant que professionnel (Gagné, 2020).

Il importe de souligner que la construction de l'identité professionnelle est un processus dynamique et interactif (Gohier *et al.*, 2001), en constante évolution (Gohier *et al.*, 2001 ; Martineau et Presseau, 2012 ; Rondeau, 2020) et qui prend racine dans plusieurs facettes du parcours de vie, autant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la carrière (Gagné, 2020). À ce sujet, Rondeau (2020, p. 91) reprend les propos de Martineau et Presseau (2007), qui «soulignent que la construction identitaire se déploie au cœur de l'expérience»; elle passe donc par des périodes « de crise, de déséquilibre, d'errance et de mises en interrogation de soi» (Rondeau, 2017 dans Rondeau 2020, p.91). Elles représentent aussi un amalgame d'aspects de sa personne et de son contexte, notamment « ses connaissances, ses croyances, ses attitudes, ses valeurs et ses aspirations, mais aussi les normes, les règles, les valeurs et les codes qui régissent sa profession » (Gagné, 2020, p. 1). L'identité professionnelle se retrouve donc à être un concept à la croisée des chemins, entre personnel et professionnel, savoirs et expérience, mais surtout, une compréhension de la tâche à accomplir ainsi qu'une manière de la réaliser qui sont propre à chacun·e.

2.2.3 Spécificités du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ).

Dans le contexte spécifique de l'école québécoise, la pratique enseignante évolue au sein du cadre tracé par le PFEQ. Ce dernier oriente les acteur·ice·s du monde scolaire dans l'atteinte de la mission de l'école, soit, instruire, socialiser et qualifier (Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport, 2006, p. 3). Pour accomplir ces fins, le PFEQ s'articule principalement autour du développement de compétences chez l'élève. Le concept de compétence y est défini comme étant « un savoir agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace de ressources » (Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport, 2006, p. 4).

Conséquemment, l'approche préconisée par le PFEQ vise à développer la capacité des élèves à recourir de manière appropriée à une diversité de ressources; ces dernières peuvent être internes, tels que les acquis scolaires, l'expérience, des habiletés, des intérêts, mais aussi externes, telles que des pairs, son enseignant-e ou des sources documentaires (Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport, 2006, p. 5)

Dans la réalité, cette orientation a plusieurs incidences sur le plan pédagogique et organisationnel. Parmi celles évoquées par le PFEQ, il y a une favorisation de l'interdisciplinarité, une souplesse quant au rythme d'apprentissage des élèves, une variation des modalités d'évaluation ainsi qu'une valorisation de la collaboration au sein de l'équipe-école (Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport, 2006, p. 5-6). À travers de chacun de ces éléments, le PFEQ accorde une importance particulière à la démarche d'apprentissage, et surtout, la participation active de l'élève à celle-ci (Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport, 2006, p. 4) Le PFEQ offre donc une place de choix au constructivisme, supporté par des situations qui représentent un réel défi et qui entraînent une remise en question de la part de l'élève. Ceci étant dit, le PFEQ préconise les pratiques pédagogiques axées sur la créativité, l'expertise professionnelle et l'autonomie. Conséquemment, il offre aux praticien-ne-s une importante marge de manœuvre quant à la manière dont ils souhaitent s'y inscrire.

2.2.4 Spécificités du domaine des arts

Le PFEQ classe les différentes matières scolaires au sein de cinq domaines d'apprentissage. Les arts plastiques se situent dans celui des arts, aux côtés de l'art dramatique, la danse et la musique. Pour ce domaine, le PFEQ positionne l'apprentissage de la création, l'interprétation et l'appréciation de productions artistiques au cœur de ses objectifs (Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport, 2011, p. 190). Dans le cas des arts plastiques, deux des trois compétences prévues au programme portent sur la réalisation de créations plastiques (Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport, 2011, p. 211). Or, si le PFEQ mentionne l'importance d'offrir des défis aux élèves pour le développement de leurs compétences, cette composante est particulièrement critique pour la compétence à créer:

Être compétent en création artistique, c'est traiter des situations de création en conjuguant ses ressources de façon optimale. Cette conjugaison ne s'enseigne pas systématiquement ; c'est plutôt de façon systémique qu'on travaille à son développement en proposant de façon récurrente des situations de création à nos étudiants et en les accompagnant dans leur démarche. (Gosselin et al., 2016, p. 290)

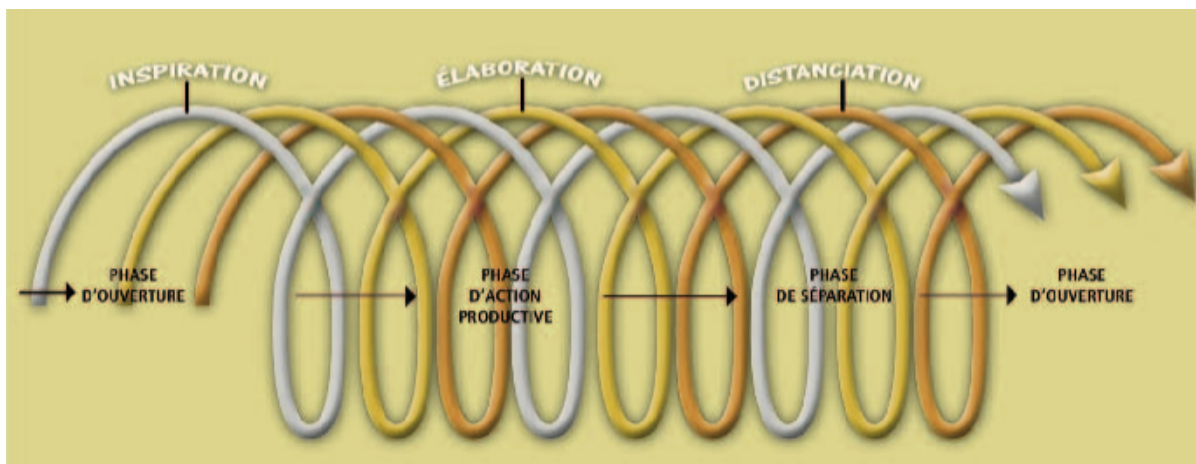
Dans ce contexte, la pratique implique donc une attention particulière au développement et la planification d'activités de création, puisque c'est « en travaillant au traitement de ces situations [que]

les étudiants deviennent de plus en plus aptes à mobiliser et à conjuguer leurs ressources de façon optimale. » (Gosselin *et al.*, 2016, p. 285). À ce sujet, Gosselin et al. spécifient que :

Les enseignants en art se réfèrent, de façon consciente ou non, à des schèmes mentaux qu'ils ont développés et qu'ils continuent d'affiner soit par l'étude, soit par une pratique réfléchie de l'enseignement ou de la création. La représentation que se donne le professeur d'art de la dynamique de création est donc d'une grande importance, car elle intervient continuellement dans sa prise de décision. (1998, p. 647-648)

Au Québec, le programme d'art s'articule essentiellement autour de la dynamique de création telle que définie par Gosselin et al. (1998). Cette dynamique présente la création comme un processus qui se déroule dans le temps et qui comporte « une phase d'ouverture (temps initial d'accueil de l'idée inspiratrice), une phase d'action productive (étape de formation et de façonnement de l'œuvre) et une phase de séparation (temps de prise de distance par rapport à l'œuvre achevée) » (1998, p. 648).

Figure 2.1 – Représentation de la dynamique de création à la fois comme un processus et une démarche (Gosselin *et al.*, 1998 dans Ministère éducation, 2007)



Ceci étant dit, les auteurs ne définissent pas la création comme un processus linéaire pour autant; il s'agit plutôt d'une démarche à l'intérieur de laquelle les différentes étapes interagissent (Gosselin *et al.*, 1998, p. 648). Pour concilier cette idée avec l'idée de succession, les auteurs décrivent trois mouvements, soit, « l'inspiration (mouvement qui insuffle des idées), l'élaboration (mouvement de développement, d'articulation) et la distanciation (mouvement d'éloignement) » (Gosselin *et al.*, 1998, p. 648). Ces mouvements interviennent à divers moments au fil de la démarche de création; elles facilitent donc sa progression au fil des différentes phases.

2.2.5 Spécificités de la tâche de l'enseignant·e d'arts plastiques

L'enseignement des arts plastiques implique un ensemble de tâches qui lui sont propres, et qui teintent les visées et enjeux de la pratique. Celles-ci sont donc mises de l'avant lors de la cueillette de données auprès des participant·e·s. Comme vu précédemment, la mise en place de situations d'apprentissage qui permettent à l'élève de développer ses compétences occupe un espace non négligeable dans le cours d'arts plastiques; une attention particulière est donc accordée pour le développement et l'intégration de ces situations dans un contexte de classe. À ce sujet, il est pratique courante pour les enseignant·e·s d'art de construire leurs propres projets, ou même s'ils utilisent des projets existants, de les adapter de façon substantielle. De plus, il existe significativement moins de ressources pour le domaine des arts que pour celles d'autres matières, telles que le français ou les mathématiques. Une attention particulière est donc typiquement accordée par ces enseignant·e·s au développement de matériel didactique, notamment des fiches d'activités et d'outils d'évaluation.

Sur le plan de la dynamique de classe, la nature ouverte, fluide et individualisée des procédés mobilisés implique la mise en place de stratégies de gestion de classe qui diffèrent de celles typiquement observées dans un cours majoritairement magistral (Nelson *et al.*, 2018). De la même façon, le caractère expérientiel des activités et leur ancrage dans la manipulation de la matière impliquent des enjeux uniques au niveau des ressources matérielles et de l'espace; un effort soutenu doit donc être accordé au quotidien pour la gestion de ces dernières (Susi, 1989).

Il en est de même quant à la posture qui est assumée vis-à-vis l'élève ainsi que l'accompagnement qui lui est offert. En effet, le domaine des arts implique une grande dose de subjectivité dans le travail, qui rend difficile la délimitation des démarches à observer et des réponses attendues (Gosselin *et al.*, 2016, p. 284). L'enseignant·e doit donc faire preuve d'une bonne capacité d'adaptation afin d'être en mesure d'offrir un accompagnement qui correspond aux besoins individualisés de l'élève et de son projet : « l'enseignement des arts n'est pas un enseignement de la réponse, mais davantage un enseignement du questionnement. » (Gosselin *et al.*, 2016, p. 289).

Finalement, l'exposition d'art en milieu scolaire est une composante intégrante de la tâche du spécialiste en arts plastiques (Sylvestre, 2008, p. 8). En effet, il est fréquemment attendu du milieu qu'ils·elles diffusent les travaux réalisés par les élèves, soit à l'intérieur du local d'art, les corridors de l'école, ou même parfois au cours d'expositions annuelles ou bien d'événements en collaboration avec d'autres partenaires

de la communauté. Conséquemment, l'organisation et la mise en place de telles initiatives a des impacts non négligeables sur la composition de la charge de travail de l'enseignant-e.

2.2.6 Spécificités du contexte d'enseignement des spécialistes disciplinaires

À l'inverse de l'enseignant-e titulaire qui enseigne à un seul groupe, l'enseignant-e spécialiste est une personne « affecté[e] de façon générale à l'enseignement d'une spécialité auprès de plusieurs groupes d'élèves du préscolaire, du primaire, ou les deux » (*CPNCF et FSE-CSQ, 2023, c 1, art 1(42)*). Conséquemment, il-elle côtoie quotidiennement un nombre important d'élèves variés, et ce, tant sur le plan de l'âge que dans la nature des groupes. En effet, il-elle peut parfois être appelé à enseigner auprès de jeunes dans un cadre autre que celui de la classe régulière, par exemple au sein de classes spécialisées en trouble de langage, en trouble de comportement, en trouble du spectre de l'autisme, ou bien en intégration, scolaire, linguistique et sociale (ILSS). Le-la spécialiste doit donc démontrer une importante capacité d'adaptation afin d'être en mesure de transposer sa pratique à un large éventail de réalités.

Cette variabilité du contexte d'enseignement transparaît aussi dans la sphère matérielle de la pratique. En effet, tel que vu précédemment, la tâche du de la spécialiste a le potentiel d'impliquer le partage du temps entre plusieurs écoles. Conséquemment, il-elle peut être appelé-e à enseigner dans divers types d'espaces. Ceux-ci ne sont pas toujours spécialisés, voire même, exclusifs à la discipline enseignée. Les spécialistes sont aussi parfois dans l'obligation d'enseigner dans le local des titulaires, déplaçant le matériel d'une classe à l'autre à l'aide d'un chariot entre les périodes. Cette caractéristique a un impact non négligeable sur les pratiques pédagogiques. En effet, dans le cas des spécialistes en arts plastiques, les enseignant-e-s qui disposent d'un local réservé apportent significativement moins de modifications à leurs interventions que ceux qui ont un local partagé, notamment sur le plan de la restriction du matériel (Mathieu, 2020, p. 95-96).

2.2.7 Variabilité

À l'instar de l'identité professionnelle, les pratiques enseignantes sont mouvantes au fil du temps, et ce, tout particulièrement au contact des contextes dans lesquelles elles se déploient. En effet, la définition de Legendre vis-à-vis la pratique met clairement en relief la nature particulière du milieu pédagogique de leur mise en œuvre. Qui plus est, Altet relève qu'une des caractéristiques principales des pratiques enseignantes réside dans l'incertitude, l'indétermination des tâches qui les constituent et la nécessité de prendre des décisions dans l'urgence (2014). Ce sont donc des entités complexes, qui sont soumises à

une multitude de variables; elles ne peuvent donc pas être strictement organisées de façon rationnelle selon une planification préalable (Bru, 2002) ou réduites à l'application d'une méthode (Bru, 1998 dans Bru 2002). En ce sens, Altet spécifie qu'elles se construisent plutôt « en situation, à partir de microdécisions, d'approximations bricolées et d'ajustements » (2003, p. 37). De plus, certains auteurs s'entendent même pour affirmer que pour « la variabilité intramaître à conditions différentes est plus élevée que la variabilité intermaître à conditions égales » (Crahay, 1989 et Altet et al., 1994-96 dans Altet, 2003, p. 34).

2.2.8 Synthèse

À la lumière des éléments nommés plus haut, la présente recherche accordera une attention particulière à la fois aux dimensions externes et internes de la pratique enseignante en prenant en compte les réalités des enseignant·e·s en arts plastiques à l'école québécoise. Pour ce faire, l'essentiel des descriptions des pratiques sera bâti à partir des éléments rapportés par les participant·e·s ainsi que de documents didactiques partagés. Pour mettre en lumière les actes observables, certaines questions posées aux participant·e·s porteront sur les éléments caractéristiques de la tâche enseignante en arts, c'est-à-dire le développement pédagogique, la gestion de classe, ainsi que le déroulement typique d'une situation d'apprentissage et d'évaluation. Les participant·e·s seront invité·e·s à appuyer leurs propos à l'aide d'exemples vécus. La structure de ces entrevues se veut ouverte pour permettre aux participant·e·s d'explorer d'autres thèmes que ceux prévus à l'origine, au gré de leurs envies et intérêts. Quant à la dimension interne, je souhaite mettre de l'avant à la fois les buts poursuivis par l'enseignant·e et les stratégies retenues pour s'y rendre. Pour ce faire, des questions portant sur ces thèmes seront directement posées aux participant·e·s. Afin d'obtenir des compléments d'information, d'autres thèmes connexes seront aussi abordés, soit leur parcours, leurs valeurs professionnelles, leur relation avec le PFEQ ainsi que leur conception de l'enseignement.

CHAPITRE 3

Méthodologie

Ce chapitre détaille les choix méthodologiques qui structurent la présente recherche. Il aborde le paradigme interprétatif ainsi que les spécificités de l'étude de cas exploratoire multicas. Il décrit la population étudiée ainsi que l'échantillon retenu. Il détaille ensuite les procédés de recrutement, de méthode de collecte de données et d'analyse qui ont été employées. Le chapitre se conclut sur les enjeux éthiques ainsi que les limitations de cette étude.

3.1 Type de recherche et posture épistémologique

Le présent projet est une recherche qualitative qui s'inscrit dans un paradigme interprétatif. Cette posture conçoit que la réalité sociale est multiple et qu'elle se construit au fil du temps à partir de perceptions individuelles (Fortin et Gagnon, 2016, p. 28). Chacune d'entre elles prend la forme d'une interprétation de la réalité, qui est elle-même constituée à partir de significations attribuées à un contexte spécifique; ce dernier représente une partie intégrante de ces perceptions (Gall *et al.*, 2007 dans Fortin et Gagnon, 2016). La connaissance est aussi vue à travers du prisme de la subjectivité : « ce que l'on connaît n'est pas une réalité en soi, mais la représentation qu'on se fait des phénomènes perçus » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 29). Cette posture se prête donc particulièrement bien à l'étude des concepts mentionnés au chapitre précédent, qui sont tous deux intimement liés à la lecture que les participant·e·s font de leur propre situation.

Le choix d'un paradigme interprétatif a plusieurs incidences sur les choix méthodologiques, notamment sur le plan de la collecte des données ainsi que de l'analyse. En effet, par la nature des contenus étudiés, j'ai choisi d'employer des méthodes qui facilitent l'établissement d'un rapport interactif et personnalisé auprès des participant·e·s. De plus, étant moi-même spécialiste en arts plastiques au primaire en situation de précarité, j'ai une connaissance empirique du sujet étudié. Lors de nos échanges, j'ai donc choisi de prioriser ma posture comme praticienne plutôt que comme chercheuse. Ce choix d'aborder ouvertement notre identité commune m'a permis d'établir un rapport de confiance privilégié auprès des personnes participantes (Alby et Fatigante, 2014), un facteur significatif pour faciliter pour la collecte de données, mais aussi approfondir nos réflexions respectives. En effet, au-delà des questions indiquées dans mon guide d'entrevue, je me suis permis de réagir aux éléments soulevés par le·la participant·e, appuyer leurs propos à l'aide d'exemples tirés de ma propre pratique et de leur partager certains dilemmes qui m'habitent en tant qu'enseignante. C'est à partir de cette dynamique d'influence mutuelle

que nous avons conjointement tissé la compréhension du phénomène étudié. Ainsi, au-delà d'être les sujets d'étude, les spécialistes qui ont choisi de participer à cette recherche ont eu un apport majeur dans l'interprétation des données colligées.

3.2 L'étude de cas

La présente recherche a été structurée sous la forme d'une étude de cas. Cette approche méthodologique est définie par Yin comme une investigation empirique d'un phénomène contemporain dans son contexte; cette méthode est d'autant plus appropriée lorsque les limites du phénomène étudié et son contexte ne sont pas aisément discernables (2018, p. 15). Cette dernière se penche sur une entité spécifique et clairement circonscrite (Merriam, 1998, p. 29). Elle permet aussi une étude compréhensive et holistique d'un enjeu complexe (Harrison *et al.*, 2017). Conséquemment, ce format s'inscrit en cohérence avec la nature subjective, spécifique et hautement contextualisée des objets d'étudiés, soit, la précarité d'emploi et de la pratique enseignante. Au-delà de son appellation générale, il existe ensuite plusieurs qualificatifs pour différencier les différents types d'étude de cas. Dans le cas de cette recherche, il sera question d'une étude exploratoire multicas.

3.2.1 L'étude multicas

La présente étude peut être qualifiée de multicas puisque j'ai choisi d'étudier séparément le cas de trois enseignant·e·s distinct·e·s, puis de les comparer. Cette approche a été retenue puisqu'elle permet d'obtenir de multiples perspectives d'un même phénomène, apportant du même coup des nuances qui auraient été perdues autrement. Elle permet aussi la mise en lumière des divergences et convergences entre les différents cas; ces comparaisons ont une influence positive sur le potentiel de généralisation ainsi que la validité externe de l'étude (Merriam, 1998).

3.2.2 L'étude exploratoire

Le qualificatif exploratoire a été retenu puisque cette étude aspire à produire des connaissances sur un phénomène inconnu (Trudel *et al.*, 2007), soit, les implications de la précarité d'emploi sur la pratique d'une tranche précise du corps enseignant. À ce sujet, il importe de souligner que même si la précarité est fréquemment perçue et vécue négativement par les enseignant·e·s (Mukamurera et Martineau, 2009, p. 56), cette investigation ne s'inscrit pas dans une posture évaluative ou critique. À l'inverse, cette recherche vise à mettre en lumière les différentes facettes qui composent le phénomène étudié. Ces dernières incluent forcément le biais peu flatteur régulièrement entretenu envers la précarité, mais ne

s’y limitent pas. Ce choix ouvre la voie à l’investigation d’autres aspects méconnus du phénomène, et par extension, l’ajout de nuances pour en affiner la compréhension. Des recherches subséquentes pourront s’appuyer sur ces constats pour déterminer des objets d’étude spécifiques, les avenues théoriques ainsi que les choix méthodologiques appropriés pour y apporter des réponses (Trudel *et al.*, 2007).

3.3 Participant·e·s à la recherche

Afin d’obtenir des cas qui soient d’intérêt pour la question de recherche, les participant·e·s doivent correspondre à des critères de sélection spécifiques. Plus précisément, les personnes retenues doivent être enseignant·e·s en arts plastiques au primaire, posséder au moins cinq ans d’expérience en tant qu’enseignant·e ainsi qu’estimer être, ou avoir d’été en position de précarité dans le cadre de leur emploi pendant une période d’au moins trois ans. De plus, dans le but de maintenir une base commune quant au contexte d’emploi, les candidat·e·s devaient actuellement œuvrer au sein d’une école située dans la province du Québec. En ciblant un nombre minimal d’années de précarité et d’expérience dans la profession, je souhaite obtenir des participant·e·s qui ont non seulement un vécu, mais aussi un recul face à celui-ci. De plus, en ne me limitant pas à cinq années d’expérience en enseignement des arts au primaire, j’élargis mes critères de recherche afin de rejoindre des personnes ayant un parcours atypique, c’est-à-dire, qui ont enseigné d’autres matières, à d’autres niveaux et dans d’autres contextes. Ce choix s’inscrit en cohérence avec les particularités du phénomène étudié, puisque les tâches en enseignement des arts plastiques au primaire sont limitées et que le parcours de l’enseignant·e précaire implique fréquemment l’enseignement dans des champs autres que ceux pour lesquels ils-elles sont formé·e·s (Mukamurera et Martineau, 2009). Le critère lié à la précarité est délibérément non défini dans l’appel aux participant·e·s. En effet, tel que vu précédemment, quoique le terme précarité soit utilisé par le milieu syndical pour désigner tout enseignant qui ne possède pas de poste à temps plein (FSE-CSQ, 2017), la définition de ce concept en soi est complexe et englobe des dimensions autres que le statut d’emploi (Béji, 2003). Conséquemment, j’ai fait le choix de laisser à chaque candidat·e potentiel·le le choix de définir ce qu’il-elle entendait comme précaire, et de se manifester s’il-elle jugeait qu’il-elle correspondait avec cette définition.

3.3.1 Procédure de recrutement

La procédure retenue pour effectuer le recrutement a été de publier des appels à participation dans des groupes de pratique sur les réseaux sociaux. La procédure suivie pour le recrutement des participant·e·s fut la suivante :

1. Publication dans chacun des groupes retenus de façon simultanée en mars 2022. Cette publication contient le titre de l'étude, les conditions de participation ainsi que mon courriel UQAM en guide de contact (Annexe B).
2. Suite à cette annonce, les personnes intéressées sont invitées à m'envoyer un courriel via leur adresse personnelle.
3. Si les candidat-e-s répondent aux critères de sélection, envoi du formulaire de consentement par voie électronique (Annexe A) et organisation d'un rendez-vous téléphonique. Ce premier contact sert à discuter du contenu du formulaire point par point ainsi que de répondre à toute question que celui-ci pourrait susciter.
4. Si le-la candidat-e décide de participer à l'étude, celui-ci signe le formulaire et me le fait parvenir.
5. Suite à la réception du formulaire signé, nous sélectionnerons une date pour l'entrevue initiale et amorçons le projet.

3.3.1.1 Portrait des groupes de pratique

Trois groupes de pratique ont été ciblés pour le recrutement. Chacun d'eux explicite dans sa description que ceux-ci sont dédiés à des thématiques entourant l'enseignement des arts. En date de mars 2022, leur taille varie entre une centaine à plus d'un millier de membres. Les publications au sein de ces groupes sont en français. Celles-ci concernent généralement des partages d'idées de projets, des œuvres et/ou artistes d'intérêt, des questions à la communauté, des offres d'emplois ainsi que de suppléance. Celles-ci sont en très grande majorité situées ou touchent des enjeux propres au Québec. Cependant, il importe de souligner que la composition de ces groupes n'est pas toujours exclusivement constituée de spécialistes; on y retrouve aussi des enseignant-e-s titulaires au primaire et d'autres personnes intéressées par les arts.

3.3.1.2 Sélection des participants

Compte tenu de la nature exhaustive des études de cas et de la charge de travail impliquée dans les études multicas, mon objectif initial était de recruter quatre personnes (Yin, 2018). Lors de l'appel à participation sur les réseaux sociaux, cinq enseignant-e-s ont signifié leur intérêt. Après vérification, trois d'entre elles correspondaient aux critères. J'ai contacté chacun-e de ces candidat-e-s de façon téléphonique. Les trois ont exprimé le souhait de s'engager dans le processus de recherche. Suite au premier tour d'entrevues, j'ai fait le choix de ne pas recruter un-e quatrième participant-e. En effet,

plutôt que de se rejoindre, j'ai constaté que les résultats préliminaires offraient davantage trois perspectives contrastantes du phénomène étudié. Conséquemment, j'ai préféré me concentrer sur une exploration plus approfondie de ces cas.

3.3.1.3 Spécificités du recrutement sur les médias sociaux

Grâce à leur popularité croissante, les réseaux sociaux se taillent graduellement une place de choix dans l'arsenal du-de la chercheur-e pour le recrutement de participant-e-s (Gelinis *et al.*, 2017). Toujours selon Gelinis *et al.*, celles-ci confèrent l'avantage de rejoindre une tranche précise de la population, directement dans les milieux où elle est active, et ce, sans être restreinte par leur emplacement géographique (2017). Ces plateformes permettent aussi d'établir la prise de contact avec les participant-e-s sur une base personnelle. Cet affranchissement du lieu d'emploi m'a permis d'offrir à mes participant-e-s la possibilité de s'exprimer librement sur leurs conditions d'emploi, et ce, sans crainte de censure ou de représailles. Il importe de noter que quoique l'appel à participation était visible pour tous les membres des groupes visés, la marche à suivre pour la prise de contact requérait l'envoi d'un courriel en privé. Ce choix se justifie principalement par le besoin de protéger l'anonymat des participant-e-s potentiel-le-s (Gelinis *et al.*, 2017). Il confère aussi l'avantage de favoriser l'engagement des *lurkers*, soit, des personnes qui ne contribuent pas activement au groupe, mais qui en font partie et qui lisent les publications. En effet, les membres actifs ne représentent généralement qu'une infime partie des groupes en lignes; avoir un point d'accès individuel représente alors une opportunité de s'engager sans nécessairement s'afficher à la vue de tous (Mendelson, 2007).

3.4 Collecte de données

La collecte a été conçue de manière à trianguler les données tirées de multiples types de méthodes qualitatives. Plus précisément, chaque participant-e a individuellement été soumis-e à deux entretiens semi-dirigés – une entrevue initiale (Annexe C) ainsi qu'une entrevue de suivi (Annexe D). Ils-elles ont aussi été invité-e-s à me partager certains documents (Annexe E). Ce choix s'inscrit dans un souci d'offrir un point de vue exhaustif du phénomène étudié (Harrison *et al.*, 2017), de validation (Fusch et Ness, 2015 dans Fusch et al., 2018) et de saturation des données (Stavros et Westberg, 2009 dans Fusch et al., 2018). En effet, selon Denzin (1970), la triangulation permet « l'articulation complémentaire et compensatoire des différentes méthodes de collecte de données » (Karsenti et Demers, 2018, p. 303). Conséquemment, plusieurs la considèrent comme la méthode de validation la plus efficace pour les

études de cas (Karsenti et Demers, 2018, p. 303). Elle permet aussi d'offrir un point de vue davantage synergique et exhaustif du phénomène étudié (Fusch *et al.*, 2018).

3.4.1 Entrevues semi-dirigées

L'entrevue semi-dirigée a été retenue comme outil puisqu'elle permet au·à la chercheur·e d'aborder des thèmes précis, tirés des objectifs de la recherche. Il·elle s'assure alors d'un certain degré de constance d'une entrevue à l'autre, « [...] même si l'ordre, la nature des questions, les détails abordés et sa dynamique particulière peuvent différer » (Savoie-Zajc, 2018, p. 200).

3.4.1.1 Contexte des entrevues

Les entrevues individuelles ont eu lieu par le biais de l'outil de communication Zoom. Celui-ci permettait d'effectuer un appel vidéo entre la chercheuse et le·la participante. Zoom propose aussi quelques fonctionnalités complémentaires, telles qu'enregistrer la conversation à même l'outil ainsi que de partager son écran à son·sa interlocuteur·trice. Cette deuxième fonction a été mobilisée à quelques reprises de part et d'autre afin de partager du contenu visuel ou textuel. Il est important de noter que les caméras étaient allumées afin de faciliter la création du lien avec le·la participant·e. En effet, à l'instar d'une entrevue face-à-face, cette pratique permettait d'avoir accès à des indices visuels, tels que le langage corporel, qui facilitent la communication avec le·la participant·e (Knapp *et al.*, 2013 dans Hanna et Mwale, 2017). Cependant, uniquement l'enregistrement audio a été conservé aux fins de la collecte de données. Les participant·e·s ont tous·tes été informé à l'avance quant aux sujets qui étaient abordés dans l'entrevue ainsi que les visées de la recherche. Considérant la nature sensible du sujet étudié, il a été requis du·de la participant·e d'effectuer l'entrevue dans un lieu pouvant leur offrir de l'intimité se situant à l'extérieur du milieu de travail (Axinn et Pearce, 2006). L'ensemble des trois participant·e·s ont choisi d'effectuer les entrevues de leur domicile.

3.4.1.2 Entrevues initiales

Les entrevues initiales avaient comme objectif de brosser un portrait général de l'enseignant·e, sa vision de l'enseignement, sa pratique enseignante, puis de sa relation avec la précarité. Conséquemment, le questionnaire a été construit de façon à débiter avec des questions générales qui gagnent graduellement en précision. Il était aussi fréquemment demandé aux participant·e·s d'appuyer leurs affirmations et leurs impressions à l'aide d'exemples concrets. Compte tenu de l'ampleur des thèmes à couvrir, tout en évitant d'épuiser le·la participant·e, la durée visée des entretiens a été fixée à 75

minutes (Axinn et Pearce, 2006). Cependant, l'ensemble des participant-e-s ont largement dépassé ce temps, l'entrevue la plus longue atteignant plus de 120 minutes. L'ensemble de ces entretiens ont ensuite été transcrits verbatim dans un logiciel de traitement de texte.

3.4.1.3 Entrevues de suivi

Les entrevues de suivi ont eu lieu à un moment subséquent de l'entretien initial. Celles-ci avaient comme double objectif de valider ma compréhension de la perspective du·de la participant-e ainsi que de les bonifier, au besoin. Pour ce faire, j'ai préparé un document qui condense les grands axes de l'entrevue initiale, des citations intéressantes à inclure au mémoire ainsi que des points de tension à clarifier lorsque certains thèmes contradictoires cohabitaient dans le discours. J'ai aussi inclus de nouvelles questions afin de couvrir certains angles morts du premier entretien vis-à-vis le phénomène étudié. Ainsi, l'entrevue est axée sur la révision conjointe de ce document avec la-la participant-e; il-elle valide chaque point et le commente, au besoin. J'ai consigné ces notes au fur et à mesure dans le document. Ce processus m'a permis de m'assurer que le portrait que je dresserai de chaque participant-e est clair, représentatif, et surtout, que le-la participant-e est à l'aise avec l'information qui y sera partagée (Miles et Huberman, 2020).

3.4.2 Collecte de documents

Les documents visés par la collecte sont essentiellement de nature pédagogique ou didactique. Ceux-ci peuvent prendre plusieurs formes : images photographiques du lieu d'enseignement, horaire, règles de classes, routines, plans de cours, grilles d'évaluation, etc. Cependant, par souci éthique, ils ne pouvaient pas contenir des données qui concernent des élèves. Cette méthode de collecte de donnée a été mobilisée dans l'idée d'appuyer et exemplifier de façon concrète les propos tenus par chaque participant-e au cours de leur entretien initial. Conséquemment, la teneur précise de la collecte de documents a été personnalisée en fonction des grands thèmes soulevés au cours de chacune des entrevues. Ceux-ci étaient ensuite invité-e-s à déposer les pièces préalablement identifiées dans un espace infonuagique partagé entre moi et eux. L'ensemble de ces informations étaient communiquées aux participant-e-s par courriel, peu de temps après l'entretien initial.

3.4.3 Spécificités de la collecte de données en ligne

À l'instar du recrutement, l'ensemble des activités de collecte de données a été effectué en ligne. Ce choix s'inscrit dans l'intention de faciliter le contact avec un-e participant-e si situé à n'importe quel

endroit de la province (Hanna et Mwale, 2017). Elle permet aussi davantage de flexibilité quant au moment et au lieu choisi des entrevues ainsi qu'un glissement de la relation de pouvoir à l'avantage du participant-e; en effet, il-elle peut facilement choisir d'interrompre une entrevue en se déconnectant ou se retirer de la recherche (Hanna et Mwale, 2017). Il en est de même pour l'espace infonuagique; les participant-e-s avaient alors un temps d'accès d'un mois suivant la première entrevue afin de gérer cet espace. Dans ce laps de temps, ils-elles pouvaient ajouter tout le contenu souhaité, mais surtout, le retirer s'il-elle jugeait qu'il-elle ne souhaitait plus partager certains éléments.

3.5 Analyse des données

Une fois les données recueillies, celles-ci ont été analysées de façon thématique (Paillé et Mucchielli, 2021). Cette approche vise à « identifier, analyser et trouver des thèmes à l'intérieur des données » (Boyatzis, 1998 dans Dionne, 2018) dans le but d'en générer une description détaillée, « voir parfois d'interpréter divers aspects d'un sujet de recherche » (Dionne, 2018).

L'ensemble de ce processus a été réalisé dans une logique inductive générale, soit, un ensemble de procédures de traitement de données qualitatives qui s'appuie prioritairement sur « la lecture détaillée des données brutes pour faire émerger des catégories à partir des interprétations du chercheur » (Blais et Martineau, 2006). Cette lecture est guidée par les objectifs de recherche. Cependant, quoique ces derniers offrent un cadre pour conduire l'analyse, ils ne représentent pas des attentes vis-à-vis des résultats spécifiques (Thomas, 2006). Conséquemment, elle permet l'émergence de thèmes qui n'avaient pas été anticipés par le-la chercheur-e. Le choix de cette approche s'inscrit donc en cohérence avec le caractère exploratoire du projet (Blais et Martineau, 2006).

Pour ce faire, j'ai d'abord procédé à la transcription intégrale de chaque entretien initial au moyen d'un logiciel de traitement de texte. Au fur et à mesure de l'avancement de ce processus de transcription, j'ai identifié et surligné les citations d'intérêt en lien avec la question de recherche et j'ai noté mes questionnements dans les marges à proximité. J'ai aussi identifié les extraits pour lesquels je n'étais pas certaine de bien saisir le sens et qui nécessitent une clarification ultérieure. Dans un nouveau document, j'ai ensuite réduit le verbatim en un résumé de quelques pages, où l'essentiel du contenu consiste en citations des participant-e-s ainsi que des exemples tirés des ressources didactiques qu'ils-elles ont partagées. L'ensemble est organisé par thème, puis, se conclut sur une liste de questions. Celles-ci sont tirées des interrogations émergentes au cours du processus de transcription du verbatim du cas particulier,

mais aussi, de celles suscitées par l'analyse des autres cas. Conséquemment, chaque résumé s'est vu bonifié de questions supplémentaires au fur et à mesure de l'avancement du processus.

J'ai ensuite entrepris un processus de co-analyse en partenariat avec chacun-e des spécialistes interrogés précédemment. L'objectif de cette démarche est double. D'une part, l'implication des participant-e-s de l'étude dans la validation de l'analyse initiale permet d'améliorer la véracité ainsi que la crédibilité des résultats (Thomas, 2006). De l'autre, celui-ci me permet d'approfondir mon propos ainsi que de l'enrichir des réactions des participant-e- face aux enjeux soulevés par leurs pairs. L'entretien de suivi a donc occupé le rôle central de cette étape de l'analyse.

Au cours de celui-ci, nous avons révisé en tandem chaque point du document synthèse précédemment réalisé. Le-la participant-e valide chaque élément et apporte ses propres commentaires. Il-elle répond aussi aux questions indiquées dans le texte. Il importe de souligner qu'au cours de ces entretiens, ma posture était davantage active, en dialogue avec le-la praticien-ne; le matériel découvert au cours des premiers entretiens m'avait permis de mieux circonscrire les différentes composantes en jeu dans le phénomène étudié, et par extension, me permettait de structurer la période d'échanges de manière à en explorer des nuances plus fines qu'auparavant. J'ai aussi identifié avec les participant-e-s certains paradoxes au sein de leur propre discours, mais aussi en comparaison avec le discours des autres cas; l'entretien nous a permis d'explorer en profondeur ces lignes de tensions et de clarifier leur posture face à celles-ci.

Tout au long de cet exercice, j'ai annoté les documents synthèses à l'aide de citations et de thèmes émergents dans l'entretien. J'ai ensuite transformé chacun de ceux-ci en textes suivis, eux même structurés par quatre grandes catégories, soit, (1) le parcours professionnel, (2) la vision de l'enseignement, (3) la pratique enseignante et (4) les impacts de la précarité sur les trois catégories précédentes. J'ai travaillé de manière itérative pour affiner ma compréhension et surtout, pour m'assurer que mon analyse demeurait en relation étroite avec la question de recherche. Tout au long des textes, j'ai choisi de demeurer le plus près possible du propos des participant-e-s; j'ai donc intégré un nombre important de citations. Ces trois récits ont été intégrés intégralement dans le chapitre quatre de ce mémoire.

Pour la formulation des résultats, j'ai comparé les similitudes et les différences dans les pratiques enseignantes de chaque cas. J'ai ensuite relevé les éléments communs, puis les ai synthétisés sous la forme d'une série de courts textes. Finalement, j'ai identifié les thèmes qui semblaient transcender ces éléments de manière plus générale. Ces derniers sont abordés plus en profondeur dans la section discussion du chapitre cinq.

3.6 Considérations éthiques

Cette recherche comporte quelques spécificités sur le plan éthique. Celles-ci s'articulent principalement autour du volet du recrutement ainsi que du devoir de loyauté exigé chez les enseignant·e·s vis-à-vis leurs employeurs.

3.6.1 Mode de recrutement

Il est important de mentionner que les groupes de pratique sélectionnés étaient privés, et donc, que leur accès est conditionnel à l'approbation d'un·e modérateur·trice. Pour deux d'entre eux, la condition d'entrée est d'être enseignant·e spécialiste en arts plastique. Pour l'autre, la vocation est plus générale; on accepte tous les enseignant·e·s à condition qu'ils·elles portent un intérêt pour le partage d'idées liées aux arts. Le caractère privé de ces groupes pose des enjeux du point de vue de l'éthique ainsi qu'à l'acceptabilité sociale de mes appels à participation à un projet de recherche (Hirsch *et al.*, 2014). Ceci étant dit, ces enjeux ont été amenuisés par ma double posture de spécialiste en arts plastiques et de chercheure. En effet, je faisais déjà partie des groupes de pratique depuis quelques années avant le début de cette étude. J'y étais aussi impliquée de temps à autre par le biais de publications générales (partage de pratiques gagnantes, de ressources) ainsi que par des interactions avec les publications des autres (aimer des publications, répondre à des questions dans les commentaires.) Conséquemment mon historique personnel me permettait d'avoir une certaine familiarité avec les différents acteurs qui en font partie ainsi que de bien comprendre la culture et l'étiquette du groupe (Hirsch *et al.*, 2014). J'ai aussi pris soin de demeurer transparente tout au long du processus vis-à-vis ma posture, les objectifs ainsi que les limites de ma démarche (Gélinas *et al.*, 2017). L'ensemble de ces facteurs m'a permis de maintenir un certain degré de crédibilité auprès de mes participant·e·s potentiel·le·s tout en amenuisant le sentiment d'intrusion dans une communauté fermée au grand public.

3.6.2 Devoir de loyauté

Les enseignant·e·s sont des employés salariés, et sont donc soumis à un devoir de loyauté. Le Code civil du Québec encadre ce principe en spécifiant qu'« outre [être] tenu d'exécuter son travail avec prudence et diligence, [il] doit agir avec loyauté et honnêteté et ne pas faire usage de l'information à caractère confidentiel qu'il obtient dans l'exécution ou à l'occasion de son travail » (RLRQ, c. CCQ-1991, c 64, art 2088). Dans le livre *Éthique et insubordination en éducation*, Jeffrey et Harvengt (2017) apportent quelques précisions en lien avec la profession enseignante, notamment que :

« 1. L'enseignant exprime l'allégeance à son établissement scolaire en s'engageant à défendre sa mission, ses idées, ses intérêts et ses valeurs. 2. L'enseignant évite d'exprimer publiquement des propos incompatibles avec la dignité de ses fonctions ou la capacité de les exercer. 3. L'enseignant évite de communiquer des informations personnelles ou confidentielles concernant son établissement ou ses employés. 4. L'enseignant évite de tenir des propos qui compromettent les intérêts ou la valeur de son établissement de ses employés, ou encore de tenir des propos qui donnent lieu à scandale. » (2017, p. 148)

Or, la précarité d'emploi est un phénomène généralement décrit par les enseignant·e·s comme ayant des connotations négatives (Mukamurera et Balleux, 2013, p. 62). Conséquemment, la nature du sujet de ce mémoire est propice à ce que l'enseignant·e exprime son désaccord, voire sa frustration en lien avec des événements liés à sa réalité dans le cadre de ses fonctions. Il-elle pourrait aussi appuyer certains de ces propos à l'aide d'exemples qui jettent un éclairage peu flatteur sur l'état des lieux dans son milieu de travail, et par extension, son employeur. L'ensemble de ces facteurs fait en sorte que la participation à l'étude par un·e enseignant·e a le potentiel d'entrer en conflit avec son devoir de loyauté.

Cette situation pose un enjeu important sur le plan éthique. Afin de réduire le plus possible les risques de réprimandes pour ces enseignant·e·s, la protection de la confidentialité de chacun·e des participant·s a été placée au cœur de chacune des décisions liées à la rédaction de ce mémoire. En effet, les informations qui pourraient possiblement servir à identifier les participant·e·s ont été évacuées de leur témoignage, à l'exception de celles qui apportent des nuances importantes dans leurs propos (ex : années d'expérience, type de milieu). Ces dernières ont aussi été anonymisées le plus possible, dans la mesure où cela n'affectait pas leur sens général. De plus, toutes les activités de recherche se sont déroulées à l'extérieur du lieu de travail (recrutement, communications, entrevues, etc.), et ce, par le biais d'une adresse personnelle. L'objectif de cette démarche est de créer une distance avec l'employeur, tout en créant un espace où le·la participant·e peut librement s'exprimer, sans avoir crainte

de se faire interrompre ou de devoir se censurer. Finalement, les entrevues ont été explicitement centrées autour de l'expérience personnelle et la pratique de l'enseignant-e; ainsi, quoiqu'il y ait possibilité qu'ils-elles mentionnent des situations problématiques avec l'employeur, celles-ci ne représentent pas le cœur des questions investiguées par cette recherche. Conséquemment, elles y occupent un rôle davantage marginal.

3.7 Limitations

Il importe de souligner qu'en plus d'être instigatrice de cette recherche, je partage avec les participant-e-s le même statut, soit, celui d'enseignante spécialiste en arts plastiques au primaire en situation de précarité. J'ai mon propre bagage en lien avec cet enjeu, ainsi que ma propre façon de le concevoir. Conséquemment, il est probable que des biais aient été induits à plusieurs étapes de cette étude (Mehra, 2002 dans Chenail, 2011). Cette double posture a aussi le potentiel de limiter la portée de mes recherches à ce que je pense ne pas savoir (Chenail, 2011, p. 257).

Mes méthodes de collecte de données présentent aussi certaines limitations puisqu'elles s'appuient essentiellement sur les informations rapportées par les enseignant-e-s. Or, celles-ci pourraient s'avérer inexactes ou incomplètes. En effet, puisque mes choix méthodologiques ne me permettent pas d'observer l'acte d'enseigner, il ne m'est pas possible de valider les dires des participant-e-s. Il ne m'est non plus possible d'utiliser l'observation pour compléter les données liées aux questions peu développées dans les entretiens, notamment celles qui abordent des concepts davantage abstraits. De plus, malgré les précautions prises pour protéger l'identité des participant-e-s, les tensions potentielles entre le discours de l'enseignant-e sur la précarité ainsi que son devoir de loyauté pourrait emmener certain-e-s d'entre eux à autocensurer leurs propos; leur témoignage se retrouverait tronqué et offrirait donc un portrait partiel de leur situation.

Dans le cadre d'une étude multicas, il est préférable de sélectionner des cas représentatifs, qui pourront soit converger dans un angle commun, soit offrir des perspectives contrastantes. Or, dans ce cas-ci, le bassin de candidat-e-s potentiel-les est exceptionnellement petit; il est donc difficile d'effectuer du recrutement, et encore plus de procéder à une réelle sélection au-delà des critères initiaux. En effet, en date de 2021, seulement 347 personnes à l'emploi d'un centre de services scolaires au Québec appartenaient au champ de l'enseignement des arts au primaire (Institut de la statistique du Québec, 2022b). De celles-ci, la stratégie de recrutement retenue exclus de facto toute personne ne possédant

pas de compte Facebook ou qui s'en sert peu. Qui plus est, ce ne sont pas tous les enseignant-e-s qui utilisent les réseaux sociaux pour participer à des groupes de pratique; le bassin de candidat-e-s potentiel-le· se retrouve d'autant plus réduit. De plus, la stratégie de recrutement cause un biais en faveur de certaines tranches d'âge de la population. En effet, quoique la moyenne des internautes canadiens possédant un compte Facebook s'élève à 83%, seulement 56% des 16-34 ans le consultent tous les jours, contre 73% pour les 35-55 ans (Ressac et Léger, 2022, p. 8). Finalement, l'activité au sein des groupes ainsi que la nature changeante des réseaux sociaux font que les publications perdent de leur impact au fil du temps (Boydell *et al.*, 2014); les anciennes publications sont rapidement remplacées par d'autres. Conséquemment, certaines personnes d'intérêt pourraient ne pas avoir vu mon appel à participation et ne pas pouvoir me contacter.

CHAPITRE 4

Données

Ce chapitre établit un portrait détaillé de chacun des enseignant·e·s rencontré·e·s dans le cadre de cette recherche, incluant son parcours professionnel, sa vision de l'enseignement, sa pratique enseignante ainsi que la manière dont la précarité influence chacun de ces éléments. Au moment du recrutement et de l'entrevue initiale, tous se définissent comme spécialiste au primaire dans le système public francophone. Cependant, l'entrevue de suivi ayant eu lieu l'année suivante, deux d'entre eux ont choisi d'effectuer un changement de champ d'enseignement au cours de l'année subséquente.

4.1 Portrait I : Mia

Mia est enseignante en arts plastiques depuis sept ans. Au moment de son recrutement pour sa participation à l'étude, elle pratique majoritairement à l'ordre primaire, dans des classes spécialisées pour des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). Au cours des dernières années, elle a toujours obtenu des contrats à haut pourcentage, soit, 90% et plus. Ceci étant dit, les postes en enseignement des arts plastiques au primaire menant à la permanence sont peu nombreux dans son centre de services scolaires, et sont donc très difficiles à obtenir.

4.1.1 Parcours

Le choix de carrière initial de Mia est de devenir art-thérapeute. Cependant, au cours d'une visite au département d'éducation artistique de sa future université, elle se découvre un intérêt pour l'enseignement des arts. Elle décide alors de déposer sa demande d'admission dans le même programme. Elle apprécie sa première expérience de stage et choisit de compléter son baccalauréat. Elle intègre le marché du travail dès la fin de ses études en acceptant un remplacement au secondaire pour les mois de mai et juin. Elle sent que ce type de mandat ne lui convient pas en début de carrière et elle préfère se réorienter au primaire à la prochaine séance d'affectation. De plus, c'est une population qui l'attire plus :

Eh, bien parce que c'est la base de l'enseignement. Je trouve ça beau l'imaginaire des enfants. Ils ne rient pas des projets que tu suggères. Toutes les propositions sont *cool* et c'est vraiment le fun. De plus, ils voient des choses différemment que nos yeux d'adultes. Ça, j'aime vraiment ça.

Elle obtient un contrat en août suivant, un remplacement à temps plein dans trois écoles différentes. Celui-ci implique une tâche d'enseignement à la fois dans le système régulier et auprès de classes EHDA, en particulier auprès de groupes de soutien émotif. Mia qualifie l'expérience de difficile; elle

obtient le contrat un vendredi et elle commence à enseigner le lundi suivant. De plus, elle n'a aucune expérience auprès d'élèves en adaptation scolaire. Elle souligne qu'il y a « beaucoup de dépassement de limites », notamment parce qu'elle est en début de carrière et que celles-ci ne sont pas encore clairement définies. Mia se sent aussi « garrochée »; elle n'a pas de personne-ressource attirée pour la guider ni sur le plan pédagogique ni administratif. Elle a aussi régulièrement le sentiment d'être oubliée. À titre d'exemple, elle mentionne l'absence de communication entre ses différents milieux :

Le congé maternité s'est terminé au mois de décembre. Je croyais que c'était pour l'année. [...] Puis je l'ai su une semaine avant qu'on parte pour le congé des fêtes, que je ne revenais pas après. Puis là j'étais, ok, *cool*... « On vous l'a pas dit? » Bien non, parce que tout le monde pensait que les directions de toutes les autres écoles m'auraient dit.

Mia décrit cette première expérience d'enseignement comme un « cauchemar ». Cependant, des membres du personnel de l'école spécialisée EHDA lui nomment qu'elle a été très appréciée et souhaitent la voir revenir dans leur milieu. Mia décide donc de compléter l'année scolaire en effectuant de la suppléance comme titulaire de classe sur une base régulière dans cette école. Elle identifie la connaissance antérieure du milieu comme étant un facteur particulièrement sécurisant; en étant familière avec le fonctionnement global ainsi que les jeunes, ses journées sont plus prévisibles et elle est mieux outillée pour les compléter. De plus, la suppléance lui permet d'éviter de faire de la correction et de la planification, ce qui lui allège considérablement sa tâche.

L'année suivante, Mia choisit de ne pas se présenter à la séance d'affectation de son centre de services scolaire et ne prend aucun contrat en début d'année. Elle refuse aussi ceux qu'on lui offre par téléphone, préférant faire de la suppléance. Au cours de cette période, elle se questionne sur son avenir en enseignement, remettant sérieusement en doute son envie de poursuivre dans cette voie. Après quelque temps, elle accepte un contrat de trente pour cent, soit une journée et demie, auprès de classes d'élèves présentant un trouble du langage. Mia a un coup de cœur pour la clientèle et renoue avec son plaisir d'enseigner. Elle complète son horaire hebdomadaire avec de la suppléance dans la même école. L'année suivante, elle décide de reprendre des contrats à plus haut pourcentage, mais cette fois-ci, l'expérience est positive. Mia commence à mieux définir son identité professionnelle. Elle fait aussi la rencontre de collègues spécialistes, ce qui lui permet d'échanger avec des pairs. C'est à ce point-ci de son cheminement qu'elle se sent finalement à sa place :

Ce n'est pas dans mes stages nécessairement que j'ai appris à aimer l'enseignement, je savais que j'aimais les arts, c'est vraiment une passion, mais aimer enseigner, c'est vraiment

quand je me suis sentie compétente. On dirait que je faisais mes stages, c'était comme automatisé parce que je faisais ma préparation et que cela allait tellement vite. Un moment donné, tu te rends compte, *hey* je suis vraiment prof maintenant. [...]. Je suis *boss* de mes projets et de ma classe. C'est là que mon cerveau a réalisé que j'adore cela finalement. Ça confirme que j'étais vraiment dans la bonne voie.

À la suite de cette troisième année plus positive, Mia prend un contrat en chaque début d'année, en visant le plus possible l'enseignement auprès des élèves EHDA. Elle partage régulièrement son temps entre plusieurs établissements scolaires. Or, elle note apprécier œuvrer dans deux écoles différentes, puisque même si elle apprécie travailler en contexte d'adaptation scolaire, elle estime qu'il s'agit d'un milieu particulièrement exigeant. Ses allers-retours dans le système régulier lui permettent donc de reprendre son souffle et de maintenir un certain équilibre. Elle préfère néanmoins éviter les contrats à trois écoles, car elle s'y sent trop éparpillée. Au fil des années, Mia retourne à plusieurs reprises dans le même établissement spécialisé en EHDA. Elle y est heureuse, et surtout, elle sent qu'elle a su se tailler une place au sein de l'équipe ainsi qu'auprès des élèves :

À chaque année je suis retourné un petit peu, toujours en soutien émotif, soit faire du remplacement, ou avoir vraiment le contrat en or. Ça fait quatre ans de suite que c'est moi l'enseignante d'arts plastiques avec le soutien émotif à l'école. Ils me connaissent et savent je suis qui. La confiance est là.

Cependant, étant précaire, elle n'a jamais la certitude de pouvoir y retourner l'année suivante. À ce moment, Mia enseigne depuis six ans et elle n'a toujours pas été en mesure d'obtenir un poste à temps plein menant vers la permanence. De plus, elle voit à de nombreuses reprises des écoles primaires de son centre de services retirer les arts plastiques de la grille-matière, réduisant du même coup le nombre de tâches disponibles. Cette modification a parfois des incidences négatives sur la composition des postes permanents. Elle cite en exemple le cas d'une collègue spécialiste au primaire qui s'est fait déloger de son poste par une enseignante permanente plus ancienne qui a perdu le sien. Cette expérience lui fait constater que le risque d'être séparée de son milieu demeure réel, et ce, peu importe le statut d'emploi. Mia prend donc la décision de quitter le primaire pour accepter un poste en voie de permanence au secondaire, où les contrats à temps plein en arts plastiques sont significativement plus nombreux.

Elle choisit une affectation qui lui permet de continuer à travailler auprès d'élèves EHDA, avec quelques groupes réguliers. Les conditions de travail dans ses nouvelles tâches sont particulièrement difficiles : elle enseigne à une grande variété de niveaux et doit se déplacer d'un local à l'autre avec son chariot de

matériel. Cependant, Mia se sent pleinement à sa place auprès des adolescents, notamment grâce à l'expérience et la confiance acquise lors de son passage en adaptation scolaire au primaire. À la fin de l'année, elle effectue un mouvement volontaire pour occuper un poste au régulier dans une autre école, qui, cette fois-ci, lui permettra pour la première fois d'avoir son propre local. Mia est déçue de ne plus avoir de groupes EHDAA, mais elle nomme qu'elle est fort enthousiaste à l'idée d'amorcer ce nouveau chapitre de son cheminement professionnel.

4.1.2 Conception de l'enseignement

Mia caractérise sa pratique d'enseignement comme étant axée sur la transmission de savoirs de même que sa passion pour les arts « on est là pour allumer quelque chose ». Elle précise que pour elle, il s'agit d'une matière vivante dans laquelle elle souhaite que ses élèves développent leur propre voix; ainsi, dans le cadre de sa pratique, elle accorde une place de choix à l'expression et l'affirmation de soi de ses jeunes. Mia donne aussi beaucoup d'importance à l'établissement et au maintien d'une culture d'échanges mutuels: « même si je suis enseignante, je peux aussi apprendre de mes élèves ». Mia juge qu'une telle approche passe nécessairement par l'établissement et le maintien d'une dynamique de classe axée sur le respect et l'ouverture :

[Oui,] il y a apprendre aux élèves les savoirs de l'art. Mais avant, je veux que mes élèves soient bien, que ça soit agréable et qu'il y ait une belle ambiance. C'est de faire un environnement sécuritaire et sain. Je veux que ça soit une belle ambiance et après, ça viendra l'enseignement. On apprend mieux dans un environnement comme ça. On s'entend que lorsqu'on est stressé, il n'y a rien qui rentre. Avant tout, je pense que c'est mon but principal de vraiment "placer", puis après ça viendra avec le rythme.

Sur le plan des projets, Mia puise régulièrement son inspiration dans ses propres goûts et intérêts du moment afin de maintenir son propre niveau de motivation, et par extension, tenter d'influencer positivement celui de ses élèves : « [généralement] ils ont envie de le faire parce que moi je trouve ça *cool!* » De plus, elle intègre régulièrement des savoirs tirés d'autres disciplines, par exemple en sciences, afin d'ajouter une dimension supplémentaire à ses projets. À l'occasion, elle s'associe aussi à ses collègues enseignant·e·s afin d'implémenter des initiatives interdisciplinaires pour ses jeunes. Finalement, elle s'assure de régulièrement tisser des liens entre le vécu de ses élèves, ses référents, ainsi que ses propres projets afin d'en augmenter la signifiante.

Mia mentionne régulièrement développer ses propres projets à partir d'images partagées par d'autres enseignant·e·s spécialistes; elle fréquente donc plusieurs groupes de pratique sur les médias sociaux,

autant sur Facebook qu'Instagram. Elle mentionne aussi utiliser le site internet du RÉCIT des arts ainsi que les blogues de quelques enseignantes américaines afin de nourrir sa banque de matériel pédagogique et didactique. Dans l'ensemble, elle souligne continuellement adapter ce qu'elle trouve afin de se l'approprier ainsi que de le rendre accessible pour ses élèves. Elle nomme faire l'usage de Pinterest sur une base régulière, mais principalement dans l'optique d'obtenir un point de départ sur lequel elle peut construire :

Mais moi, mettons une image, un projet, que je vais trouver vraiment cool sur Pinterest, exemple un papillon. Je me demande comment je pourrais faire pour intégrer le programme là-dedans, puis à faire en sorte que ça soit tous des papillons à leur façon? Je viens jouer avec ça, je pars de l'idée, mais je viens créer quelque chose de complètement différent. On va apprendre quoi là-dedans? Les couleurs chaudes, les couleurs froides, parfait. Mais on peut y aller avec la peinture. "Hey la gang! On va faire des formes différentes avec des couleurs froides ou chaudes." Tu pars de là et puis on intègre d'autres affaires, puis finalement ça va faire en sorte que oui, on a tous des papillons, mais ils ne vont pas se ressembler et on sera pas en [bricolage] parce qu'on est venu adapter ça.

Elle juge que c'est « la bonne façon » de s'en servir, puisqu'autrement, il s'agirait d'une simple reproduction d'un produit, et non d'un projet pédagogique qui a sa place dans un cours d'arts plastiques. Mia précise que cette nuance est importante pour distinguer la pratique du spécialiste en arts plastiques vis-à-vis celle de la personne non spécialiste. En effet, par la nature des projets qui peuvent y être trouvés ainsi que leur accessibilité, elle estime que Pinterest peut donner l'impression « qu'[un-e enseignant-e non formé.e en art] est capable de faire le même travail qu'[un-e] spécialiste, ce qui n'est pas le cas, vraiment. »

Lorsque questionnée quant à la façon dont elle s'arrime au PFEQ, Mia mentionne ancrer son curriculum dans les savoirs essentiels. Afin de s'assurer de ne rien oublier, Mia utilise une grille par cycle qui contient tous les savoirs à acquérir sur la ligne du haut, puis elle écrit le nom de ses projets dans la colonne de droite. Elle coche ensuite dans les cases appropriées tous les savoirs concernés pour chaque projet. De cette façon, elle peut facilement repérer les éléments qui n'ont pas été abordés avec les élèves ou bien ceux qui ont besoin d'être davantage consolidés. Elle mentionne aussi intégrer « un peu » les compétences transversales, mais de façon générale et non explicite.

Mia nomme avoir un intérêt pour la pédagogie centrée sur l'élève; elle tente donc d'intégrer des opportunités pour les jeunes d'effectuer leurs propres choix. Ceux-ci se manifestent principalement au

niveau de l'interprétation de ses thématiques ainsi que l'utilisation du langage visuel : « moi je me dis, tant que tu réponds aux critères que je t'ai mis, le reste, tu peux vraiment me l'intégrer ». Dans certaines occasions, elle assouplit consciemment son cadre afin de laisser ses jeunes explorer encore plus librement. Cependant, pour des raisons logistiques sur le plan de la gestion du matériel et de l'évaluation, Mia préfère maintenir un cadre plus restrictif lorsqu'il est question du choix des techniques ainsi que des matériaux employés.

4.1.3 Pratique

En termes de gestion de classe, l'ensemble des décisions de Mia sont liées à son objectif de créer un environnement stable et prévisible :

[Moi,] j'aime bien avoir toujours la même structure pour faire en sorte que ça vient sécuriser tout le monde. Parce que peu importe la clientèle, régulière [trouble grave du comportement] ou *whatever*, ça reste que ça les sécurise quand même. Il n'y a pas juste les anxieux qui ont besoin de sécurité. Je pense que tous les enfants en ont besoin. Je fais toujours la même routine. [...] J'enseigne cinq minutes, pas plus. Je ne donne pas plus d'info parce que de toute façon ça ne sert à rien. Ça fait que j'enseigne cinq minutes, pas plus que trois consignes. Ils le savent. Donc tu arrives, tu t'assois et tu es en silence. Tu es bien assis pour ne pas déranger et tu ne touches pas le matériel. Puis, je commence, je t'explique ce qu'on fait. Après ça, on peut travailler, on parle avec un volume de voix adéquat, si tu mets à crier ce n'est pas possible. Puis à la fin, lorsque je suis dans mon local à moi, j'affiche et j'utilise le *Classroom Screen*. Là-dessus, j'ai l'horloge parce que je n'en ai pas dans ma classe, j'ai aussi un *timer*. Après mes explications, je passe le *timer* pour qu'ils sachent combien de temps ils ont pour travailler. Puis quand le *timer* s'arrête, ils entendent la petite clochette. Ça veut dire qu'il faut qu'ils lâchent leurs choses et qu'ils fassent le silence, parce que je vais annoncer mes consignes pour le rangement. C'est *rodé*, ça va super bien.

En plus de maintenir une routine constante, Mia fait un rappel de ses attentes en affichant au tableau des repères visuels ainsi que ses consignes, écrites le plus simplement possible. Elle fait aussi jouer de la musique douce pendant la période de travail. Cette stratégie sert le double objectif d'établir une atmosphère détendue tout en camouflant les bruits provenant de l'extérieur de la classe. Quant à la gestion des comportements, l'expérience acquise par Mia dans les milieux spécialisés fait en sorte qu'elle se sent particulièrement bien outillée pour encadrer ses élèves. Elle estime être capable de rapidement mettre en place la dynamique de classe souhaitée, et avoir à faire relativement peu de discipline en classe après quelques mois.

Sur le plan de l'organisation de l'espace et des ressources matérielles, Mia se qualifie comme une enseignante particulièrement structurée. Lorsqu'elle est au primaire, Mia prépare des petites boîtes qui

contiennent uniquement le matériel dont ses élèves ont besoin dans l'immédiat. Elle est aussi responsable de leur en distribuer du nouveau s'il leur en manque, notamment lorsqu'il s'agit de peinture. Compte tenu de la petite taille de ses groupes ainsi que les défis particuliers des groupes EHDA, Mia intervient sur les productions des élèves à l'occasion, mais uniquement lorsqu'il est question de l'intégrité structurelle des projets, tel que la stabilisation sur un support ou bien fixer un élément particulièrement délicat qui risquerait de se briser autrement.

Afin de soutenir ses élèves au fil du processus de création, Mia fait l'emploi de cartables avec ses élèves; elle leur fournit régulièrement des feuilles aide-mémoire qui résument les objectifs ainsi que les notions touchées par ses projets. Elle utilise aussi cet outil pour consigner les traces de la démarche créative de ses élèves, notamment leurs croquis. Cette structure permet à Mia d'aisément suivre la progression de chacun de ses jeunes, et ainsi faciliter le processus d'évaluation. À cet effet, Mia indique régulièrement utiliser des grilles d'évaluation trouvées en ligne, qu'elle adapte selon les critères du projet en cours. Elle les complète ensuite et les insère dans le cartable de chaque enfant. Elle demande aussi à ses jeunes de compléter des documents d'auto-évaluation afin qu'ils effectuent leur propre retour réflexif face au projet qu'ils viennent de compléter. Lorsqu'il est question des activités liées à l'appréciation, Mia s'efforce de diversifier le plus possible la source de ses traces ainsi que les moyens obtenus pour les consigner. En effet, la clientèle EHDA ayant généralement de grandes difficultés avec l'écriture, Mia tente d'organiser le plus possible des appréciations des travaux des pairs à l'oral :

Souvent, j'aime ça mettre [les projets] sur une table, on se met tout autour et on jase ensemble, c'est vraiment le *fun*. Puis ils sont vraiment, vraiment respectueux parce qu'ils savent qu'est-ce que ça prend pour faire ce travail-là. [...] Ça n'arrive quasiment jamais qu'ils disent "Oh c'est laid". Ça, c'est vraiment gagnant. Dans le fond, ils vont donner leur opinion et en parler. Des fois ils vont dire "Moi, j'aurais mis telle couleur". À ce moment, je leur demande "Pourquoi?", " Y a t'il d'autre monde qui a des commentaires", "C'est lequel votre préféré?"... Je vais juste animer. Des fois, j'ai des petits pinceaux avec des phrases de début. [...] Ils aiment ça piger le pinceau, ça anime des conversations. Je peux vraiment faire une période complète de ça, ils ne se tannent pas. Ils aiment bien s'exprimer. Vu que c'est des conversations, ça va bien, ça roule, on ne voit pas le temps passer, on a du plaisir. [...] Parfois je fais ça avec des *Post-it*. Quand j'affiche de nouveaux projets dans l'école, des fois on va se promener [...]. Ils ont un petit *pad* de *post-its* par personne, puis [ils] écrivent un commentaire. Ce n'est pas juste, "Je trouve ça beau". On en parle et qu'est-ce qu'on pourrait dire à part "Je trouve ça beau"? Tu peux l'écrire, mais explique pourquoi. Puis ils font vraiment de beaux *post-its*. À la fin, la personne à qui le *post-it* est destiné peut le garder. Je [leur] demande de signer là quand tu écris un *post-it*. Elle va savoir qui leur a écrit. Ça les aide dans leur estime. [Et] moi, j'ai une petite grille avec le nom de chacun. Quand ils

font des commentaires, je suis capable d'encercler des petits critères, je peux évaluer à l'oral.

Elle complète ses observations à l'aide d'appréciations écrites, en spécifiant à ses élèves qu'elle n'évaluera pas la qualité du français. Cette mention a généralement l'effet de retirer une grande pression des épaules de ses jeunes, leur permettant d'accepter la tâche beaucoup plus facilement.

Dans l'ensemble, Mia sent qu'elle est en constante évolution; quoique son identité professionnelle est plus définie qu'elle ne l'était au départ, elle se remet régulièrement en question. Elle se fixe aussi régulièrement ses propres défis afin de parfaire sa pratique.

4.1.4 Précarité

Avant d'obtenir un poste régulier au secondaire, Mia estimait qu'elle était précaire, car elle n'avait pas de permanence et qu'elle vivait de l'incertitude chaque année : « est ce que je vais avoir un contrat [et si oui,] quel genre de contrat? » Elle précise que ceux-ci changeant régulièrement, tant dans le pourcentage que l'agencement des tâches offertes par les différentes écoles. Au fil des années, Mia tolérait de moins en moins bien cette instabilité :

Je suis tannée. Je mets des efforts dans mes écoles, je développe des liens avec mes élèves, mais à la fin de l'année, je ne sais pas si c'est moi qui va revenir l'année d'après! [...] Puis en plus [je vais le savoir] au mois d'août seulement. Je passe tout l'été à me demander c'est quoi que ça va être ma job, où je vais être, est ce que je vais avoir un pourcentage suffisant pour pouvoir arriver avec mon budget, puis payer mes affaires aussi?

Au-delà de l'insécurité, Mia mentionne aussi que ces mouvements répétés font en sorte qu'elle doit sans cesse s'intégrer dans de nouveaux milieux d'emploi. À elle seule, cette démarche représente une charge de travail considérable :

Juste de même, quand on a à changer chaque année, là, il faut que non seulement tu te réaffirmes auprès de tes élèves "Salut, je suis votre nouvelle prof d'arts plastiques, maintenant c'est comme ça que ça se passe" et là, il faut que tu mette ça en place. Il faut que tu te mettes en place auprès de tes collègues [aussi]. Tu ne peux pas juste faire ta petite affaire parce qu'il faut que tu montres que tu es dans l'école, tu fais partie de l'équipe, mais il faut encore que tu crées des liens en plus de ton travail de prof. Ça demande une lourdeur, chaque année c'est à refaire.

Mia estime que cette intégration est d'autant plus importante à réaliser en contexte EHDAA, puisqu'elle est fréquemment appelée à travailler en tandem avec un·e technicien·ne en éducation spécialisée lors de

ses cours; chaque groupe ayant son TES attiré, cela représente souvent plus d'une dizaine de nouvelles relations à tisser à chaque fois. Mia mentionne qu'elle finit généralement par trouver un terrain d'entente, mais que le perpétuel recommencement de ce processus représente un poids important. Au-delà de la facilitation du travail d'équipe avec les intervenants, Mia juge que l'intégration dans l'équipe école aussi est nécessaire afin d'être en mesure de préserver l'existence même des contrats en arts plastiques dans les écoles primaires :

Faut que je le montre. Dans ma tête, je me dis qu'eux autres, ils peuvent voter l'année d'après pour [enlever les arts] parce que la grille-matière, ils la votent chaque année. [...] Je trouve que ça donne beaucoup de pouvoir à ton équipe école. Moi j'essaie de prouver le fait que oui, j'ai besoin d'être là, oui je suis là parce que je ne veux pas perdre ce contrat-là. C'est poche, ce n'est pas sensé être de même dans la vie.

Conséquemment, elle s'assure de maintenir de la visibilité du travail accompli dans son cours : « mes beaux projets, qui sont super bien réussis et qui montrent plein de techniques, clairement [qu'ils] sont sur les murs de l'école pour montrer aux autres qu'est-ce que je fais. » En parallèle avec cette réalité, Mia doit régulièrement composer avec la dynamique établie par la personne qui a précédemment occupé son contrat : « il a fallu que je déconstruise des affaires ». Mia investit régulièrement du temps afin de changer l'image de la discipline auprès de ses collègues. À titre d'exemple, elle mentionne avoir travaillé à la suite d'une personne qui faisait faire presque exclusivement des dessins à colorier pendant le cours d'arts plastiques; elle a donc réalisé un travail d'éducation au sein de son milieu afin de défaire cette perception de la matière, expliquer ce qui est attendu par le programme du ministère ainsi que de défendre sa propre manière d'enseigner. Dans le même ordre d'idées, Mia nomme devoir aussi tracer de nouvelles limites et les expliciter auprès de ses collègues. Par exemple, dans un de ses anciens milieux, plusieurs membres du personnel avaient pris l'habitude de prendre du matériel dans l'inventaire de la personne spécialiste en arts plastiques, et ce, sans lui demander. Cette pratique a été tolérée, puis normalisée au sein de l'école. À son arrivée, Mia a souhaité y mettre fin, puisqu'elle avait un impact non négligeable sur ses ressources matérielles, qui étaient d'ailleurs déjà limitées. Elle a été initialement confrontée à de la résistance de la part de ses collègues, qui a fini par s'amenuiser avec le temps ainsi que les interventions répétées de Mia. Elle souligne d'ailleurs la sensibilité d'une telle situation; en effet, établissant ses limites dès son arrivée, Mia craint d'avoir l'air trop rigide et d'établir un rapport négatif avec ses collègues. D'un autre côté, elle estime avoir besoin de leur support afin de conserver sa tâche. Son insertion dans le milieu relève donc d'un délicat équilibre.

En général, Mia a le sentiment que son travail en tant qu'enseignante d'arts plastiques est peu valorisé dans le cadre du système scolaire : « [on m'a déjà dit qu']on est des professionnelles des bonhommes allumettes ». Or, elle estime que le statut précaire en lui-même est accompagné de préjugés négatifs sur sa compétence, ce qui accentue d'autant plus cette dévalorisation. En effet, en changeant fréquemment d'école, elle a l'impression que son expérience antérieure n'existe pas aux yeux de certain-e-s collègues ayant davantage d'ancienneté qu'elle au sein d'un milieu. Elle a donc le sentiment de continuellement être considérée comme une nouvelle enseignante. Elle juge que cette attitude n'a pas sa raison d'être :

On n'a pas de statut. Que tu sois précaire, permanent, nouveau ou ancien, ça n'a pas sa place, pis on fait la même job. Pour moi, c'est juste différentes tâches, mais on est tous sur le même pied d'égalité. Je ne vais pas comprendre la réalité [du milieu] nécessairement, mais prends le temps de m'expliquer!

Mia relate que cette perception fait en sorte qu'elle se sent dans une posture délicate, qu'elle n'a pas le droit à l'erreur. Elle nomme aussi craindre de demander de l'aide, de peur de ne pas avoir l'air compétente ou bien de se faire juger. C'est précisément ce rapport de pouvoir qui irrite le plus Mia dans le cadre de ses fonctions :

Souvent c'est plus les collègues qui m'affectent plus que les enfants. Les enfants, par exemple, je me fais *pitcher* une chaise, je comprends ton émotion. Les adultes, voire qu'il faut encore que je t'explique que j'ai ma place ici, je ne comprends pas. Ça, ça vient plus me chercher que mettons un pétage de coche de lançage de chaises.

Elle estime que cette non-reconnaissance se manifeste aussi au plan administratif, mais de façon plus indirecte. En effet, son centre de services scolaires exige à l'ensemble de ses directions d'évaluer les enseignant-e-s à contrat, et ce, à chaque année. Conséquemment, si sa tâche annuelle est composée de trois écoles différentes, Mia sera évaluée trois fois. Quoiqu'elle estime maintenant « être confiante dans ses bottines », cette démarche représente une charge mentale non négligeable :

Je me sens surveillée évidemment, c'est ça une évaluation. Puis je me dis "c'est un stress", il y en a qui disent "ça va bien, tu es bonne". Mais moi, je ne le vois pas comme ça, je me fais évaluer, encore, je me sens comme dans mes stages. C'est fatigant. Je le sais que je suis bonne et je sais que je suis compétente, mais ça reste que c'est ma direction, que c'est mon employeur, c'est important, c'est des évaluations.

Celles-ci ne sont d'ailleurs pas sans conséquences; si elle obtient une évaluation négative, son accès à des contrats sera compromis. Mia déplore cette situation, car elle estime que les directions ne sont pas

toujours les personnes les mieux habiletés pour l'évaluer, qu'elles « ne sont pas toujours au courant des choses que l'on enseigne ». Elle cite en exemple une rencontre où elle a débattu certains points de son évaluation avec un membre de la direction, car celui-ci a employé le terme « bricolage », ce qu'elle estime ne pas être approprié pour décrire son travail. De plus, Mia dénonce le fait que ces évaluations incluent régulièrement des « petits défis » puisque selon elle :

Il faut toujours qu'ils te trouvent quelque chose pour que tu t'améliores [...] ils ne sont pas obligés de m'en trouver, mais eux autres ils me disent "comme petit défi..." parce que ça fait six ans que tu te fais évaluer, on va te donner ça.

Quoi que Mia dise être en mesure de reconnaître lorsqu'il y a place à amélioration et qu'elle prend très au sérieux son développement professionnel, elle juge que ces défis imposés sont souvent superficiels et peu pertinents pour sa réalité. Elle choisit donc de ne pas tous les mettre en application : « déjà que je fais des recherches, j'ai deux écoles, j'ai des clientèles différentes, je trouve que mon assiette est pleine. » Elle qualifie aussi cette situation comme étant injuste, car elle a l'impression de ne pas être tenue aux mêmes standards que ses collègues détenant un poste régulier, même ceux qui ont moins d'expérience qu'elle : « elle, elle n'a plus à se faire vraiment évaluer, parce que la permanence, ça lui appartient, et elle n'a pas des défis à faire. »

En quittant le primaire pour le secondaire, Mia souhaitait accéder à la permanence, ce qui lui permet de préserver un certain degré de continuité dans son lieu de travail, son pourcentage de tâche, ses collègues, mais surtout de ses élèves. En effet, celle-ci identifie le lien qu'elle réussit à tisser avec les jeunes comme un élément duquel elle retire énormément de satisfaction et qui l'aide à compenser avec les autres difficultés inhérentes à son emploi. Ainsi, puisque la précarité l'emmène à régulièrement changer de milieu, elle investit son énergie dans l'établissement de cette relation dès le mois d'août. Elle pose fréquemment des questions à ses élèves, lance des discussions en classe, s'intéresse à eux. Au-delà du plaisir, Mia voit cette démarche comme étant au cœur de la réussite de ses objectifs pédagogiques, en particulier auprès des élèves EHDAA. Cependant, elle concède que la précarité fait en sorte « [qu'il] faut tout temps que je reconstruise ça avec tout le monde » et que le recommencement de ce processus peut devenir une source importante de découragement.

De plus, Mia juge que cette éphémérité a des conséquences sur sa planification annuelle. En effet, elle mentionne privilégier les projets de plus courte durée afin de s'assurer d'avoir tout le temps nécessaire

pour couvrir l'ensemble des notions indiquées dans la progression des apprentissages. Elle nomme aussi que par la variabilité des ressources à sa disposition dans chaque milieu, elle tend à demeurer davantage dans le territoire des projets en deux dimensions. Elle tient cependant à faire un plus gros projet en trois dimensions au moins une fois par cycle. À ce sujet, Mia souligne qu'il lui arrive régulièrement de ne pas disposer d'un budget suffisant pour être en mesure d'effectuer son travail de façon satisfaisante. En effet, puisque la plupart de ses milieux accordent des montants proportionnels au nombre d'élèves à sa charge et qu'elle travaille régulièrement en contexte EHDA auprès de petits groupes, Mia dispose de très peu de moyens pour faire des achats. Elle doit aussi prendre en compte les habitudes d'achat de la personne qui a occupé le contrat avant elle : si cette dernière a peu ou pas fait d'investissements pour renouveler les outils abîmés par l'usage, tels que des pinces ou des ciseaux, elle se doit consacrer une importante part de son budget pour s'équiper de façon adéquate. Elle dispose donc de moins de moyens pour se procurer du matériel consommable, tel que du papier ou de la peinture. Afin d'obtenir des fonds supplémentaires, Mia fait chaque année des démarches auprès d'instances externes à son centre de services scolaires. Elle prend en charge l'entièreté du processus, allant de la recherche de subventions, la complétion des documents liés à sa demande ainsi que le suivi auprès de sa direction afin d'obtenir les montants. Mia concède qu'il s'agit d'une charge de travail non négligeable, mais elle mentionne préférer investir son temps dans ce processus et avoir les ressources dont elle a besoin pour travailler plutôt que de devoir dépenser son énergie à tenter de faire beaucoup avec peu, ou bien de faire des compromis sur la qualité du matériel offert aux enfants. Mia mentionne avoir déjà compensé les manques dans certains milieux en faisant des achats qu'elle payait à même ses fonds personnels; cependant, cette pratique est devenue de moins en moins fréquente au fil des années.

Pour Mia, la nature multiple de ses lieux de travail ajoute un autre niveau de complexité supplémentaire quant à la gestion de ses ressources matérielles. En effet, elle devient responsable du suivi et du maintien de plusieurs inventaires de façon simultanée. Afin de limiter l'éparpillement, elle s'est développé un système particulièrement structuré : « je n'ai pas le choix d'être organisée, surtout que je change souvent d'école [...] j'ai pas le temps de me chercher! » L'entièreté de son matériel est rigoureusement ordonnée dans les espaces de rangement. Elle affirme qu'elle le connaît par cœur et qu'elle est même en mesure d'identifier s'il a été déplacé ou même utilisé en son absence. Elle souligne que la qualité de son organisation est d'autant plus importante lorsqu'elle se retrouve dans un milieu où elle doit se déplacer de classe en classe sur chariot. Elle a alors développé des stratégies pour être en mesure de distribuer et ranger très efficacement le matériel, en plus de s'assurer de laisser le local

impeccable puisqu'elle le partage avec d'autres personnes et qu'elle souhaite maintenir des rapports positifs avec elles. Elle accorde aussi une grande importance au classement des projets d'élèves dans des bacs de remise attitrés; de cette façon, elle peut plus facilement faire le suivi dans ses évaluations et éviter de perdre du temps à se chercher chaque fois.

Ceci étant dit, Mia souligne que le mouvement, et par extension, l'expérimentation d'une grande variété de milieux a aussi des incidences positives sur le développement de sa pratique professionnelle :

[Je] n'ai jamais eu une seule école. C'est tout le temps deux ou trois écoles par année. Ça fait qu'on s'entend que j'ai un grand éventail d'expériences. Puis un moment donné, l'expérience, ça s'acquiert quand même rapidement. La première année, j'ai appris en *tas*, on s'entend. Les autres années aussi on apprend [...]. On va toujours apprendre.

De plus, la précarité lui permet de faire l'essai de plusieurs milieux et identifier dans lesquels elle se sent le mieux. En effet, Mia estime que ses façons de faire peuvent changer, mais ses valeurs demeurent les mêmes. Dans le cas où elle sent que « ça fitte pas » avec son école, elle choisit de ne plus y retourner l'année suivante. Entretemps, elle crée une distance émotionnelle avec son milieu, un détachement, en se disant qu'elle pourra toujours choisir un milieu qui lui convient mieux l'an prochain.

4.2 Portrait II : Catherine

Catherine est enseignante en arts plastiques depuis près d'une vingtaine d'années. Elle a pratiqué pendant dix-neuf ans comme précaire, pour finalement obtenir un poste menant à la permanence en arts plastiques au primaire en 2021. À l'instar de Mia, l'employeur de Catherine offre peu d'opportunités de tâches à temps plein pour les enseignants qualifiés dans ce champ. Cependant, elles n'œuvrent pas dans le même centre de services.

4.2.1 Parcours

À l'origine, Catherine ne s'imaginait pas être enseignante. C'est plutôt à la suite d'un concours de circonstances, qu'elle tombe dans le milieu. En effet, après avoir complété son baccalauréat en design de l'environnement, une connaissance lui indique qu'elle pourrait faire de la suppléance dans les écoles puisqu'elle a un diplôme universitaire. Elle envoie sa candidature, celle-ci est retenue, puis elle obtient divers mandats de suppléance occasionnelle. Un jour, on l'appelle pour lui offrir un contrat au secondaire; elle n'a alors jamais enseigné de sa vie et ne sait pas à quoi s'attendre. Elle décide de plonger, y prend goût, et décide de retourner aux études pour obtenir un deuxième baccalauréat, cette fois-ci, en

enseignement des arts plastiques. Au même moment, le parcours de Catherine prend une tournure abrupte en passant d'une tâche à temps partiel à une tâche à temps plein :

Ça avait commencé avec deux périodes sur dix jours, je pense, avec quelque chose comme ça. Et c'est vraiment juste un groupe. J'avais juste un groupe de secondaire deux, mais le classique est arrivé. Il y a une collègue qui est tombée en épuisement. Puis là, ils m'ont donné ses groupes. Faque là, je me suis retrouvé prof de secondaire du jour au lendemain.

Catherine découvre après coup que son école lui a confié des groupes d'adaptation scolaire sans lui dire : « je trouvais ça difficile puis je me demandais pourquoi. » Elle réussit à effectuer son mandat, mais avec les études, elle choisit de privilégier des contrats à temps partiel. Cette fois-ci, elle choisit d'enseigner les arts dans une école spécialisée pour les élèves en situation de handicap. Elle œuvre aussi ailleurs dans des classes pour élèves autistes. Elle considère que ces expériences sont enrichissantes et lui donnent une grande ouverture. Cependant, lorsqu'elle obtient son diplôme, Catherine ne souhaite pas prendre un poste à temps plein en adaptation scolaire. Elle détermine que le secondaire n'est pas pour elle non plus. Elle choisit donc de se réorienter vers le primaire. C'est à partir de ce moment qu'elle commence à développer sa pratique dans ce champ.

Ses premiers contrats au primaire sont difficiles; elle se sent régulièrement en « mode survie. » Pour se préserver, elle instaure une gestion de classe ferme. Ces mesures fonctionnent bien, mais elle éprouve de la difficulté à tisser des liens qu'elle juge significatifs avec ses élèves. Ses changements fréquents de milieu contribuent à accentuer d'autant plus cet enjeu. Au fil des années qui suivent, Catherine enchaîne les contrats à temps partiel et les remplacements dans une grande variété d'écoles. Elle estime devoir changer de milieu tous les deux ou trois ans. Éventuellement, Catherine obtient un contrat à 90%, un quatre jours et demi par semaine, au sein de son école actuelle. Ça clique : elle s'insère en cohérence dans l'équipe-école et elle réussit à tisser des liens nettement plus significatifs auprès de ses élèves. En effet, les défis de gestion de classe sont nettement moins importants qu'ailleurs et Catherine sent qu'elle peut assouplir son encadrement. De plus, elle estime se sentir « beaucoup plus zen » puisque les circonstances lui permettent de se concentrer davantage sur l'enseignement en soi. Elle estime que l'ensemble de ces facteurs lui permet de faire ressortir davantage sa véritable personnalité, et surtout, que ses élèves y aient accès.

Au plan des ressources matérielles, Catherine se sent privilégiée puisqu'elle dispose d'un local qu'elle peut organiser comme elle le souhaite. Celui-ci implique cependant quelques limitations. En effet, plutôt

qu'un local spécialisé pour les arts plastiques, il s'agit d'une section d'un local partagé qui a été fermé à l'aide de casiers; elle dispose de peu d'espace, celui-ci demeure relativement ouvert sur le reste de la pièce et le bruit voyage facilement entre les deux zones. Elle doit donc faire attention au niveau sonore dans son cours, et inversement, peut parfois être dérangée par un groupe qui passe de l'autre côté. Malgré tout, Catherine juge que ces éléments sont des inconvénients mineurs en comparaison au poids de la charge mentale qu'elle porte lorsqu'elle enseigne sur chariot, et elle est heureuse dans son espace de travail. Ceci étant dit, sa nouvelle école n'est pas sans défis. En effet, les parents y sont très présents, mais surtout, très exigeants; elle doit être en mesure de justifier avec précision les résultats de ses élèves, ainsi que leur fluctuation dans le temps. De plus, même s'il s'agit d'un contrat à très haut pourcentage, celui-ci n'est pas attaché à un poste régulier, et par extension, une permanence. Catherine entreprend donc des démarches auprès de son employeur afin de rectifier la situation :

C'est moi-même qui a fallu que [je relance le centre de services scolaires] pour avoir ma permanence. [...] Je savais qu'il y avait une collègue qui prenait sa retraite et je n'avais pas de nouvelles [du centre de services scolaires]. Et je les ai harcelés au téléphone en leur disant, "Écoutez, il y en a une qui prend sa retraite, donc inévitablement, faut qu'on la remplace. " Pis ils n'étaient même pas au courant. Puis c'est parce que je me suis acharnée que j'ai eu ma permanence, parce que [sinon,] probablement que ça aurait été un an ou deux autres supplémentaires.

Aujourd'hui, Catherine est permanente dans son école; elle y est heureuse et souhaite y demeurer pour le restant de sa carrière. Cependant, elle vit encore de l'anxiété vis-à-vis sa sécurité d'emploi; en effet, elle craint chaque année que les arts plastiques soient éjectés de la grille-matière, et qu'elle doive s'insérer dans un nouveau milieu. Elle estime que cette pression a un impact considérable sur sa vision de sa profession ainsi que la manière dont elle l'exerce.

4.2.2 Conception de l'enseignement

Catherine décrit l'essence de son travail comme étant une transmission de connaissances : « je suis une spécialiste; je connais les techniques et les matériaux artistiques. » Ce faisant, elle souhaite que ses élèves explorent, fassent des découvertes, se dépassent, vivent des fiertés et des réussites. De plus, elle souligne que pour elle, l'enseignement des arts plastiques s'inscrit dans une démarche d'ouverture vers le monde, incluant ce qui se situe au-delà des limites de la discipline en soi :

[Je veux] leur montrer qu'il n'y a pas juste notre petit nombril puis une feuille de papier métallique. On va aller plus loin. Puis on va aller voir des artistes, puis on va aller voir qu'est-ce qui se passe ailleurs. Puis, on dirait que c'est ma fierté en tant que prof de... De dire j'ai

planté des petites graines. Ou on a parlé de l'environnement à travers un projet d'arts plastiques, puis ils se sont investis. Pis non, on ne fait pas juste du bricolage.

Lorsque questionnée sur les valeurs qui guident sa pratique, Catherine souligne l'importance qu'elle accorde au respect, autant celui de la structure de l'environnement scolaire que des personnes qui s'y trouvent. Catherine mentionne aussi accorder une grande importance au développement de l'éthique de travail; elle veut déconstruire l'idée que le cours d'arts plastiques est un endroit où « on parle tout le long, on niaise pis on n'avance pas. » Elle se considère donc comme très rigoureuse dans sa gestion de classe afin de mettre en place les conditions optimales pour atteindre ses objectifs pédagogiques. Ceci étant dit, Catherine identifie aussi le plaisir comme étant une composante importante de sa pratique. Elle investit donc beaucoup d'énergie dans la planification de ses activités afin de susciter de l'intérêt et de l'engagement chez ses jeunes : « j'essaie de faire des projets dans lesquels il y a toujours un petit brin de *l'fun*, pas juste du crayon feutre puis du papier! » Elle nomme que cet élément représente aussi un facteur important de motivation, à la fois auprès de ses élèves que pour elle :

Quand on se fait dire que oh wow, c'est le *fun* comme projet, notre plus grosse paye, moi je trouve. C'est quand les élèves me demandent c'est quand le prochain cours d'arts plastiques, ou bien que la maman vient me voir en rencontre des parents puis qu'elle me dise que sa fille parle toujours du cours d'arts. Elle nous raconte toujours qu'est ce qu'elle a appris, je suis comme, *yes!*

Lorsque questionnée dans la façon dont elle intègre le PFEQ dans sa pratique, Catherine identifie les savoirs essentiels comme la pierre d'assise de son curriculum :

[...] c'est plus au niveau des connaissances, des éléments du langage plastique. [...] Je suis un peu toquée et puis je veux m'assurer, mettons, que, en première année, ils aient vu comme le plus de langage plastique. Pour que quand ils arrivent en deuxième, que ça se suive. Des fois, je me base là dessus pour savoir... Qu'est-ce que, comment planifier grosso modo mon année? Je veux qu'ils fassent autant de la 2D, de la 3D, du modelage. J'essaie vraiment qu'ils aient un peu de tout.

En cohérence avec cet objectif, elle tend à préférer les projets complexes, qui incluent plusieurs notions à la fois, « en particulier au niveau des matériaux, des techniques [et] du langage plastique. » Elle accorde aussi une grande importance à l'intégration des repères culturels d'origine variée. Compte tenu de la densité de la matière qu'elle souhaite communiquer, ainsi que la qualité du résultat final qu'elle souhaite obtenir, Catherine spécifie que ses projets tendent à s'étendre sur des périodes plutôt longues.

Sur le plan des sources d'inspiration, Catherine utilise régulièrement les groupes de pratique sur Facebook ainsi que Pinterest pour trouver des idées, qu'elle s'approprie par la suite. Du côté de la pédagogie, elle mentionne l'apport d'une collègue spécialiste et du support qu'elle lui a fourni lors de ses premiers contrats : « elle m'avait rassurée en me disant c'est pas comme ça partout, l'enseignement. » Elle a aussi eu un impact majeur dans son processus de réflexion sur la relation tissée avec les élèves et « le côté très empathique de traiter chacun des enfants comme si c'était le tien ».

En lien avec le degré de liberté qu'elle accorde aux élèves, Catherine estime qu'elle souhaite leur offrir des opportunités d'explorer ainsi que de faire leurs propres choix, mais à l'intérieur de limites clairement circonscrites. En effet, Catherine estime qu'il est beaucoup plus facile pour elle d'organiser et gérer ses cours lorsque « tout le monde fait grosso modo la même affaire, mais [qu']ils mettent leur touche d'originalité dans ce cadre-là. » Elle identifie le temps limité avec ses jeunes comme une contrainte importante en ce sens. De plus, Catherine estime qu'il est extrêmement exigeant pour elle sur le plan des ressources mentales de répondre à « des trucs aussi variés les uns que les autres ». Elle nuance toutefois son propos en spécifiant qu'elle souhaite que l'élève s'approprie la proposition de création : « Il n'y en a pas un de pareil. Et c'est ça qui me fascine. [...] À la fin, quand on les affiche, c'est vraiment varié. Ce n'est pas moi, c'est ça qui est plus important. Il faut que ça soit le plus différent des uns des autres. » Conséquemment, elle accorde une attention particulière aux étapes de planification du projet ainsi qu'à l'encadrement qu'elle offre à ses élèves, afin de leur permettre d'aller creuser plus loin que leur première idée.

4.2.3 Pratique

Sur le plan du déroulement de ses périodes, Catherine maintient généralement la même routine. Elle fait toujours l'accueil avec une salutation au groupe ainsi qu'un « Bonjour madame Catherine! » de la part de ses élèves. Catherine spécifie qu'initialement, cette pratique a été mise en place dans le but « d'instaurer un certain respect » au début du cours, alors qu'elle travaillait avec des groupes particulièrement difficiles. Cependant, au fil du temps, la salutation s'est intégrée dans ses habitudes puisqu'elle lui permettait de débiter sa période du bon pied avec ses élèves ainsi que de créer une transition plus harmonieuse entre chacun de ses groupes :

Chaque période, c'est un 100 % . Ce n'est pas oh, on va faire quinze minutes de lecture, je vais prendre mon café, on prend une collation... Non, non, c'est le groupe qui arrive. Dès le moment [qu'ils mettent] le pied dans la classe. C'est 100%. Puis quand ils vont partir, le prochain, ça va être 100%. Faque c'est comme un besoin de me positionner, puis de dire

qu'on recommence à zéro. On recommence avec un nouveau groupe. Peu importe ce qui s'est passé avant, ce groupe-là, il va avoir droit à un sourire, un bel accueil. Puis on recommence à zéro. Dans le fond, ça m'aide moi à me le rappeler, ça. C'est comme ça que c'est venu parce qu'en cours de route, j'avais des groupes, des fois, qui me défaisaient en deux là. Ça se répercutait sur le prochain groupe. Puis ce n'était pas de leur faute. J'étais tellement démolie que mon accueil était poche, que mon air était poche, puis que là, ça se reflète, pis, ça fait une roue qui tourne. Faque j'ai eu comme eu besoin de trouver une stratégie pour me ramener. Je pense que c'est de là que c'est venu. Puis là, avec [les élèves] que j'ai, c'est juste un beau gros moment de bonheur. [...] Puis, c'est comme, une façon de créer un petit lien avec les élèves. C'est ça. C'est vraiment venu d'un parcours *tough* cette routine-là.

La salutation est ensuite suivie d'un temps d'explications. Cependant, Catherine dynamise régulièrement cette section en ajoutant des opportunités d'interactivité et de mise en action :

J'aime les faire participer. [...] Que ça soit interagir avec le TBI, venir encercler des trucs... C'est surtout, mettons [pour] une appréciation d'œuvres d'art, je veux qu'ils se lèvent et qu'ils viennent interagir avec le tableau, l'œuvre en tant que tel pour leur donner le goût. Tsé, ils veulent tous aller toucher. Faque là, ils sont encore plus attentifs. Puis, sinon, pour leur apprendre des concepts comme, je sais pas moi, la juxtaposition, je vais les faire participer et je vais le faire avec les élèves. Je prends les élèves, je les colle ensemble. Si on parle de motifs, je leur fais faire un défilé de mode. Puis là, on regarde les motifs d'un tel pis d'une telle. Faque j'essaie vraiment de les intégrer eux-mêmes physiquement dans l'apprentissage du langage.

Catherine profite aussi de ce moment pour mettre au clair ses attentes pour la période de travail à l'aide de repères visuels. En effet, elle conçoit tous ses projets à l'avance, puis fait des prototypes de chacune des étapes importantes : « je me suis rendu compte en cours de route que plus je décortiquais les étapes du travail de façon visuelle, moins j'avais de questions. » Elle affiche ensuite celles-ci à son mur de casiers, et identifie celles que les élèves doivent atteindre au fil de la période. Une fois que tout est clair, Catherine affiche un chronomètre au tableau, démarre de la musique douce et amorce la période de travail avec un vingt minutes de silence :

Tsé, moi, je suis sur un *deadline*. Je suis là pour t'apprendre quelque chose. [...] Pis si c'est de travailler en silence qui va t'aider à le faire, ben on va le faire. Je suis très rigoureuse là-dessus. Moi j'impose avec un *time timer*, toujours un 20 minutes pile solide de travail en silence, pis je travaille fort. C'est épuisant de toujours le ramener, puis de le ramener. Il y a des fois un moment donné, ça paye parce qu'à long terme, ça va se faire tout seul. [...] Mais moi, c'est hyper important parce que je veux qu'ils rentrent dans un momentum, je veux qu'ils aient accès à un moment seul avec eux-mêmes pour l'art plastique. L'art plastique, ça demande une créativité, ça demande de la réflexion puis [tu ne peux pas] l'avoir quand tu parles avec tes amis. Ceci dit, c'est moi personnellement, faque je l'impose pour [que] leurs

travaux soient toujours un peu plus recherchés, un peu plus riches, tsé. [...] Ça fait aussi en sorte que j'ai moins de [récupérations] à faire parce que le travail rentre dans les temps.

Après cette période de travail intensif, les élèves ont la possibilité de parler entre eux à voix basse. Vers la fin du cours, Catherine compte à rebours de vingt à zéro, et les élèves doivent avoir terminé de ranger avant la fin du décompte. Pour s'assurer que les enfants soient efficaces dans ce processus, elle investit un temps considérable en début d'année afin de leur donner des responsabilités et de bien leur expliquer ce que chacune d'entre elles implique. Catherine note que les élèves finissent par bien se les approprier, et sont en mesure de ranger à tous les coups à l'intérieur du décompte. Elle conclut ensuite la période par de courtes activités de consolidation informelles :

Puis là, on se rassoit, puis on attend que le prof arrive et pis on jase. Des fois, je fais des petits quizz. Ah, ok! Qu'est-ce que ça fait si mélange du bleu et du vert, euh, du jaune. Bref, c'est juste pour le *kick*. [...] Des fois on fait un petit *wrap-up* ou des fois je leur annonce ce qui s'en vient.

Tout au long de la période, Catherine assume différents rôles. Elle va parfois circuler entre les tables afin de prendre en photo le travail en cours de l'élève afin de conserver des traces. Parfois, si elle en a le temps, elle va évaluer celles-ci pendant la période, à son bureau. Elle répond aussi aux questions des élèves au même endroit. Catherine soutient que c'est la première année où elle peut se permettre de rester assise au bureau pendant la période de travail, puisqu'en temps normal, la tâche de gestion de classe était si importante qu'elle devait constamment être en alerte, debout dans la classe. Pour les mêmes raisons, elle préférerait limiter les déplacements de la part des élèves et elle se déplaçait vers eux en cas de question. Catherine attribue ce changement à plusieurs facteurs :

Je pense que je suis rendue à une étape dans ma carrière où je suis plus assumée. Avant, j'aurais fait ma discipline, mais comme pas à l'aise. Peut être un peu marchant sur des œufs, peut être pas assez convaincante, ou trop intense, mère supérieure. Pis qu'eux, ils font juste redoubler, on l'aime pas. Je pense [aussi que je suis] à la bonne place [pour moi], ce qui fait que je suis capable de faire une meilleure gestion de classe.

À ce sujet, Catherine estime que ses priorités ont beaucoup évolué au fil des années. Par exemple, en parlant de ses règles, elle mentionne que ça « s'est construit au fur et à mesure en voyant c'était quoi les besoins », pour ensuite aboutir à six énoncés stables. Puisqu'elle changeait régulièrement de milieu, elle devait constamment les réexpliquer à chaque fois. Afin de se simplifier la tâche, elle crée une feuille de référence qui explicite chacune d'entre elles à l'aide de pictogrammes. Ainsi, en début d'année, elle

imprime cette feuille et la distribue à ses élèves. Elle leur demande ensuite de les colorier afin qu'ils prennent du temps pour se l'approprier. Dans l'ensemble, Catherine estime qu'en plus de lui économiser du temps, cette stratégie semble bien fonctionner auprès de ses élèves.

Sur le plan du matériel didactique, Catherine indique qu'elle conçoit elle-même la grande majorité du matériel qu'elle utilise en classe. En effet, même si elle récupère fréquemment des idées vues sur internet, elle se les approprie à sa façon et bâtit ses propres ressources. De plus, elle utilise régulièrement des documents tirés du RÉCIT des arts comme point de départ pour arriver à ses fins. Lors de rares occasions, Catherine va réutiliser intégralement des documents créés par quelqu'un d'autre, notamment un dossier de ressources qu'elle a récupéré dans un classeur d'une de ses anciennes écoles, il y a quelques années. Elle juge que ceux-ci représentent un atout de taille pour la supporter dans les aspects de son travail avec lesquels elle a moins d'affinités, notamment au niveau de l'évaluation de la compétence apprécier

S'il y a quelque chose qui est dur à évaluer, c'est ben ça. Ça, c'est mon mouton noir. J'aime tellement ça en faire, mais crime que j'hais ça l'évaluer. C'est horrible. Faque, oui, j'ai pris des grilles déjà toutes faites de... je ne sais même pas de où ça vient. J'ai aucune idée. C'est des profs qui se sont *shippés* ça de l'un à l'autre, moi je suis tombé là-dessus, *jackpot!*

Cependant, Catherine a parfois le sentiment que cette tâche est lourde et qu'elle est un peu laissée à elle-même là-dedans :

On n'en a pas de modèle en arts. Y a pas un cahier d'arts plastiques qu'on peut suivre comme les profs de français font. [...] Pis nous on bâtit toute de A à Z. On n'a pas un grand livre qui dit la première année devrait voir tel, ou tel, tel. On a le programme, je l'entends. Mais c'est vaste là, tu en tires tes propres conclusions là. À part le langage plastique, on s'entend que tu peux bien leur faire faire n'importe quel projet de l'univers là.

Sur le plan des pratiques d'évaluation, Catherine estime que la longueur de ses projets influence la façon dont elle consigne ses traces. En effet, afin de s'assurer d'obtenir assez d'évaluations pour le bulletin, et ainsi formuler un jugement représentatif, elle évalue la progression des élèves à plusieurs moments distincts des projets :

[Par exemple,] je vais évaluer la peinture, je vais évaluer ton croquis, je vais évaluer ta technique d'encre de Chine, puis, ton originalité, faque, tsé, ça fait *full* d'évaluations, mais je corrige au fur et à mesure. Faque au bout de la ligne, c'est l'amalgame de toutes ces notes-là qui font la note finale.

Pour s'aider dans la gestion efficace de son processus d'évaluation, Catherine utilise la plateforme iDoceo sur son iPad. Celle-ci lui permet de facilement créer des grilles d'évaluation tactiles, qu'elle utilisera par la suite pour évaluer à même le iPad. Ses grilles sont conçues à partir des objectifs spécifiques visés par ses projets. Elle accorde aussi une importance particulière à l'originalité, qui est un critère qu'elle tend à pondérer à la hausse. Malgré l'attention qu'elle porte à la conception de ses outils, Catherine souligne qu'elle éprouve régulièrement de la difficulté à formuler un jugement sur les projets des enfants puisqu'elle estime que l'entièreté de cette démarche est profondément subjective.

4.2.4 Précarité

Catherine estime avoir été longtemps en situation de précarité puisqu'elle n'avait pas de poste à elle. En effet, chaque année, elle devait retourner à la séance d'affectation se choisir un contrat, sans savoir si elle allait en obtenir un :

Je n'avais pas de certitude [pour] l'année suivante. Il me manquait, pour dire que je n'étais pas précaire, c'est de savoir au mois d'août que j'allais retourner dans le même environnement l'année d'après. Je rêvais de ça, de savoir que je pouvais, pendant l'été, être tranquille parce que je vais retourner au même endroit. C'est ça. D'être précaire parce que mon poste était incertain.

Sur le plan des conditions de travail, elle estime que le statut précaire a un impact non négligeable sur la nature de la tâche enseignante. En effet, elle souligne qu'afin de créer des contrats mieux rémunérés, et donc généralement plus intéressants, son centre de services scolaires fusionne régulièrement différentes tâches à temps partiel dans diverses écoles au sein du même contrat. Selon Catherine, cette pratique a deux conséquences : multiplier les lieux de travail, mais aussi contraindre le spécialiste à accepter un ensemble de tâches, et non uniquement celles qu'il l'intéresse. De plus, ces jumelages peuvent parfois impliquer l'ajout de classes spécialisées, qui, par leur nature, impliquent une multiplicité d'enjeux. Cette situation déplaît à Catherine, car elle juge que l'adaptation nécessaire à ses façons de faire ainsi que ses projets pour une grande variété de clientèles génère un surplus de travail important. De plus, elle possède moins d'affinités avec certain·e-s populations, notamment les classes de soutien émotif. L'ensemble de ses éléments affecte négativement son sentiment de compétence professionnelle :

On n'est pas à 100 %, on a trois clientèles différentes, on court dans deux écoles. Pis ça nous fait six, sept, huit, neuf, dix, onze, douze, treize planifs, genre, parce que c'est pas vrai que du soutien émotif, c'est la même planif que le régulier. Pis même, langage, soutien émotif,

ce n'est pas les mêmes défis. Tsé, soutien émotif, pour te donner un exemple [...] ils ont tellement pas confiance en eux, ils sont tellement exigeants avec eux-mêmes, que si on leur donne un modèle, ça les rassure, mais ils vont vouloir le copier tel quel. Puis s'ils ne sont pas capables, ils vont se fâcher. Si on leur donne trop de liberté [...] ils sont insécures, faque, c'est hyper complexe de leur enseigner. Faque ça prend une planif bien précise. Pis même encore là, je me plantais. [...] Moi, je pense qu'il devrait avoir des spécialistes juste pour cette clientèle-là. C'est pas vrai que parce que tu es spécialiste, que tu as la capacité d'enseigner les arts à toutes les clientèles.

De plus, elle estime que le roulement de personnel occasionné par la précarité engendre un effet d'anonymité. Au-delà du caractère limité des relations qu'elle peut concrètement tisser avec ses élèves, Catherine estime qu'il est aussi plus facile pour les collègues d'instaurer des changements qui ne sont pas toujours avantageux pour la personne précaire. Elle cite en exemple son école actuelle, où des enseignant-e-s avaient entamé des démarches pour récupérer le local partagé avant son arrivée:

[...] Il y a eu une brèche entre un changement de prof pour un autre, ils ont dit *hey* on la connaît pas, elle. Pis c'est vraiment ce qui s'est dit. On ne la connaît pas elle, faque c'est le temps d'enlever le local d'arts plastiques. C'est ça la précarité, c'est ne même pas avoir la chance de faire, de connaître, de faire rayonner ta personnalité, de, tsé. Laissez-moi vous montrer qui je suis, qu'est ce que je peux apporter à vos élèves. Dans le fond, c'est ça le but, ce n'est pas moi en tant qu'individu, c'est à quoi je peux être utile dans votre école, puis qu'est-ce que je peux apporter de bien à vos élèves. Parce qu'on est là pour ça. Pour les élèves. Pis les profs d'art peuvent apporter quelque chose aux élèves. [...] La précarité, ça fait comme si on n'existe pas, on n'est pas importants.

À ce sujet, Catherine spécifie avoir régulièrement eu à arriver dans un milieu et devoir enseigner dans des conditions difficiles. Elle cite en exemple une année passée à enseigner sur chariot, mais avec des matériaux divisés dans des espaces de rangement éparpillés dans l'école. Catherine estime que ce genre de situation a un impact important sur sa pratique enseignante, notamment parce que les tâches liées à la gestion du matériel et l'entreposage des projets dans ses conditions occupent une place centrale au sein de ses préoccupations. Pour se préserver, Catherine choisissait donc de limiter son usage des matériaux salissants, le déplacement de chaudières d'eau ou bien des projets qui nécessitent du temps de séchage. De plus, les changements fréquents de local impliquent pour elle une adaptation de ses façons de faire pour chaque nouvel environnement, notamment la façon de distribuer son matériel, ce qui exige une quantité importante de ressources mentales. Quant au nettoyage, celui-ci doit être impeccable afin de permettre une cohabitation harmonieuse avec ses collègues. Conséquemment, pendant ce contrat, elle avait comme habitude d'écourter la durée de ses périodes afin de consacrer davantage d'énergie aux tâches liées au ménage et à la réorganisation de la classe. Inversement, elle estime que l'accès à un local dédié lui permet d'alléger sa tâche organisationnelle et de se concentrer

davantage sur le temps de travail et l'utilisation de matériaux plus énergivores, tels que l'argile et la peinture.

Catherine note qu'elle est régulièrement la seule spécialiste en arts plastiques dans ses milieux de travail. Elle a donc le sentiment d'y être l'unique porte-parole pour la défense de sa matière, et par extension, l'obtention de conditions propices à son enseignement. De plus, Catherine soutient que cet isolement crée un effet de personnification de la matière par le ou la spécialiste. Conséquemment, elle a le sentiment que si elle fait un travail insatisfaisant aux yeux de ses pairs, cette perception aura des conséquences sur la valorisation des arts plastiques dans son milieu. Elle craint que dans de tels cas, l'équipe soit plus encline à effectuer un changement d'art ou bien carrément en donner la responsabilité aux enseignant·e·s généralistes l'année suivante. Catherine a donc l'impression d'être pleinement responsable de la survie des tâches en arts plastiques qu'elle occupe au sein de son centre de services scolaires : « si j'abandonne et que le poste se ferme [...] c'est un poste de moins, encore. » Elle s'impose donc énormément de pression afin de démontrer la valeur de ce qu'elle fait avec les élèves. Elle expose régulièrement, maintient des pratiques d'évaluation rigoureuses et prend soin d'avoir une gestion de classe irréprochable : « quand je promène mes groupes dans le corridor, je fais extrêmement attention pour éviter le jugement. »

Catherine juge que cette situation a une influence considérable sur la manière dont elle effectue sa planification; elle qualifie celle-ci de campagne de séduction à l'intention de ses propres collègues. En effet, afin d'être en mesure de faire des affichages visuellement intéressants, elle privilégie les projets qui offrent un résultat esthétiquement plaisant. De plus, afin de faire une distinction claire entre son travail et celui que pourrait accomplir une personne non formée, elle choisit stratégiquement les notions, techniques et matériaux qui mettent particulièrement bien en valeur son expertise : « c'est facile d'aller sur Pinterest puis aller chercher des clés en main que tout le monde copie [...] moi, je veux leur montrer que ce n'est pas ça l'art. » Elle va aussi s'assurer d'avoir des projets qui accrochent les élèves afin de générer de l'engouement et de l'intérêt vis-à-vis de son cours, dans l'espoir que celui-ci stabilise un peu plus sa place dans l'école. D'ailleurs, lorsque questionnée si elle planifiait différemment si elle savait que sa place était garantie chaque année, Catherine estime que sa démarche serait tout autre :

Moins dans la performance, de rentrer dans un *deadline*. Je fais des projets toujours dans l'optique de les afficher, je n'ai pas beaucoup de temps. Si je n'avais rien à prouver,

j'afficherais moins. Je me permettrais plus de jeu, d'apprentissages. Faire un quiz sur le langage plastique, on va s'amuser à peindre sous nos bureaux. Des projets sans finalités, de l'apprentissage plus ludique. Là, je suis dans le projet, faut qu'il ait un résultat final, pis faut que ça. [...] Je pourrais garder les mêmes projets quelques années de suite. Je ne fais pas tant en ce moment, car je ne veux pas que les profs voient les mêmes projets. Je réutiliserais ma planif, pis personne ne le saurait. Je mettrais moins d'énergie à monter de nouveaux projets.

Dans l'ensemble, Catherine note que la charge de travail du spécialiste en arts est sous-estimée : « chaque période c'est un 100%, ces élèves là, ils nous voient une fois par semaine, c'est LEUR période.» Conséquemment, la pression qu'elle s'ajoute afin de performer pèse lourd dans son quotidien. Elle vit donc constamment dans la crainte que la fatigue finisse par la rattraper, et qu'elle soit contrainte de lâcher prise à un point ou un autre :

Moi je suis peut être en train de créer [un] cercle pervers dans le sens où je veux tellement, je m'en mets tellement sur les épaules, je m'épuise. J'arrive chez nous, j'ai plus d'âme. Est-ce que je suis en train de courir à ma propre perte en voulant tellement rester que je vais m'épuiser? Je vais juste finir par tout lâcher parce que j'en pourrai plus de survivre à ce rythme-là. Pis finalement, on va me couper pareil parce que je suis trop lourde.

De plus, malgré tous les efforts qu'elle déploie, Catherine est consciente qu'elle dispose en fait d'un pouvoir très limité sur la continuité de sa matière dans son milieu :

Mon entourage me le dit constamment. Tsé, ils essaient de me ramener un peu. Tu sais [Catherine], tu es juste un numéro là. Quand même bien que j'aie les plus beaux projets de l'univers, si un jour ils ont à décider d'enlever les arts, ils ne vont pas se rappeler de tes projets grandioses, ils vont l'enlever pareil.

Conséquemment, l'ensemble de ces facteurs fait en sorte que même avec son statut permanent, Catherine sent que sa place dans son milieu est perpétuellement en danger, et donc, qu'elle demeure en position de précarité :

Année après année, je vais être précaire pour le restant de ma vie. Chaque année, j'ai l'épée de Damoclès au-dessus de la tête à me dire je vais tu garder mon poste? Et même encore, je suis partie en congé de maternité. Pis j'avais peur que la prof soit poche, pis qu'ils décident de couper les heures. Parce que c'est n'est pas utile, un prof d'art. Pis c'est toujours, c'est toujours... J'ai peur de tomber malade, puis qu'on me remplace, puis que ce soit un *deux de pique*, puis que ça fasse qu'on coupe les arts. C'est omniprésent, c'est obsessif. [...] On s'entend que si j'avais une vraie de vraie permanence. Que je sais que mon poste est intouchable, ma chaise est là, elle m'attend année après année, je n'aurais rien à prouver à personne. J'aurais tellement un sentiment de liberté de... Faire les projets qui me tentent juste parce que ça me tente. D'avoir une certaine légèreté dans ma planif et de dire hey, je

n'ai pas le temps d'afficher? Je n'affiche pas. C'est tout. Je ne vais pas rester jusqu'à sept heures à soir parce que, mon dieu, faut donc que je prouve que l'art est important dans l'école, tsé.

Cette situation fait vivre à Catherine un profond sentiment d'injustice et qui impacte négativement sa relation à son emploi, que pourtant elle adore. C'est pourquoi elle s'implique à l'occasion dans certaines initiatives qui servent à mettre en lumière les enjeux vécus par les spécialistes en arts au primaire, dans l'espoir d'un peu changer les choses.

4.3 Portrait III : Léon

Léon est enseignant en arts plastiques depuis une quinzaine d'années. En parallèle à sa pratique enseignante, il maintient activement une pratique artistique professionnelle. Son ancienneté à son centre de services scolaire lui confère une position avantageuse dans la liste de priorité, ce qui lui permet d'obtenir ses premiers choix de contrat lors des séances d'affectation annuelles. Cependant, même si son employeur affiche chaque année plusieurs postes en enseignement des arts menant à la permanence, Léon fait le choix de n'accepter que des contrats à temps partiel. Ceux-ci oscillent généralement entre 50 et le 80%.

4.3.1 Parcours

Au niveau collégial, Léon débute ses études dans un programme en sciences pures, puis bifurque au niveau universitaire vers un baccalauréat en enseignement des arts. Son choix se justifie initialement par un besoin de créer, mais aussi par sécurité, l'enseignant offrant alors la perspective d'un emploi stable. Il se découvre rapidement un véritable coup de cœur pour la profession, et plus particulièrement le niveau primaire, au cours de son deuxième stage auprès d'un enseignant en arts plastiques d'expérience. Suite à ses études, Léon décroche un emploi dans une école primaire privée en tant que spécialiste en arts plastiques. Ce milieu a comme particularité d'employer plusieurs spécialistes dans le domaine des arts. Conséquemment, Léon est entouré de multiples collègues implantées dans le milieu depuis plusieurs années. Léon apprécie grandement le support et l'expertise qu'elles lui apportent, en particulier en contexte de début de carrière. L'école lui permettra de participer à plusieurs projets d'envergure, incluant des murales, des visites d'artistes à l'école ainsi que des spectacles interdisciplinaires. Il lui offre aussi des conditions qu'il qualifie « de rêve », incluant un local spécialisé et tout le budget souhaité. Cependant, au fil des années, il finit par se questionner sur son avenir à long terme au sein de l'établissement :

Puis ce qui est arrivé c'est qu'eux me voyaient un peu comme, pas la relève, mais oui là. Ils me voyaient un peu comme la personne qui va prendre la place des personnes qui étaient là, puis qui allaient plus vers la retraite que le début là. Puis ça fait que là, j'avais des tâches à quarante ou soixante, après soixante-dix la deuxième année. Au début j'étais comme ok ben je vais avoir une permanence éventuellement, mais là j'étais là attends, c'est le fun. Et là j'augmentais, j'augmentais, puis là, bon, temps plein l'année prochaine mon [Léon]. Puis là, je ne suis pas sûr.

Léon éprouve aussi quelques difficultés à composer avec le programme, les pratiques ainsi que les traditions déjà en place; quoiqu'il aime avoir une structure, il ressent graduellement le besoin d'avoir davantage de liberté et d'autonomie. Il note aussi quelques tensions entre ses valeurs, sa conception de l'enseignement des arts, ainsi que celles de l'établissement. En parallèle avec ces inconforts, il ressent aussi l'appel d'explorer d'autres types de milieux afin d'élargir ses expériences. Il entreprend alors un certificat en intervention psychosociale, et l'année suivante, il offre des cours pour adultes et enseigne bénévolement en milieu carcéral. On lui offre un emploi à la fin de son mandat, mais Léon le refuse afin de retourner enseigner au secteur jeunes. Il obtient alors un contrat d'enseignement des arts d'un jour par semaine, un vingt pour cent, dans une école publique en milieu pluriethnique et défavorisé. En plus de son programme régulier, Léon profite de cette opportunité pour y transposer certaines pratiques ambitieuses héritées de son ancienne école, notamment la création de murales ainsi qu'une exposition à l'extérieur de l'établissement, dans ce cas-ci, au sein de la mairie du quartier. L'ensemble de l'expérience s'avère être fort positive. De plus, l'école est assez grande pour lui permettre de faire de la suppléance uniquement dans cet établissement afin de combler son horaire, ce qui lui permet de conserver une certaine stabilité.

À la suite de ce contrat, Léon choisit de demeurer à temps partiel. La flexibilité offerte par cette condition d'emploi permet à Léon de développer davantage sa pratique artistique. Il loue une place dans un atelier partagé et il s'implique activement dans son milieu. Cependant, Léon tient à maintenir une distance entre sa pratique enseignante et artistique et ne partage pas celle-ci avec ses élèves :

Parce que des fois quand on est enseignant, bien, tu as une devanture de personne propre et gentille, puis... Pas que mes [oeuvres] ne sont pas propres et gentilles, il n'y a rien d'immoral, mais je trouve que ça me donne plus de liberté à ce niveau-là. Faque c'est bénin, mais ce n'est pas si bénin que ça dans le sens que ce soit important justement, d'avoir les coudées franches au niveau de la création.

Quoique Léon qualifie sa pratique artistique comme un besoin, il ne souhaite pas s'y adonner à temps plein. En effet, il voit davantage ses deux pratiques professionnelles comme étant des moyens d'explorer des dimensions différentes. Dans le cas de la création, Léon spécifie qu'il s'agit davantage d'un temps

pour lui, un moment de quiétude et de plaisir personnel. De l'autre côté, l'enseignement lui permet de poursuivre une mission sociale, de pouvoir faire une différence dans la vie de ses élèves, notamment dans l'accomplissement et dans la construction de soi. Léon mentionne aussi que l'enseignement lui permet de vivre la création avec l'autre, et par extension, de conserver un pied dans le monde extérieur :

[Dans l'enseignement], il y a de l'animation, la *drive* d'animer un groupe, puis de faire des projets aussi et de vivre la création à travers eux. C'est le fun parce que je trouve que, ça, c'est un cliché, mais je trouve que là l'enseignement ça apporte un côté où ne t'es vraiment pas centré vers toi-même. Il y en a qui par compensation, ils le centrent vers leur démarche, mais moi c'est au contraire. Quand je suis en enseignement, il ne faut pas que ça soit vers moi [...]. Puis en création, ben, j'ai vraiment comme mon temps pour moi. Faque je suis comme un peu possessif de mon art.

Après cinq ans, il choisit de faire un détour au secondaire. Même s'il juge qu'il y était meilleur, notamment grâce l'expérience acquise en gestion de classe au fil des années précédentes, Léon s'ennuie de la dynamique particulière de l'enseignement aux plus jeunes:

[Ça] me manquait l'émerveillement des *kids*, pis de conter des histoires folles qui s'en vont nulle part, puis que c'est *cool*, c'est normal. Enfin un adulte qui est comme, lui-même, tu sais. Comme des fois, on se met tellement un filtre. Je trouve que les *kids* sont facilement *entertainables*.

Suite à cette expérience, il décide de donc d'enseigner exclusivement au primaire. Au fil du temps, il travaillera dans plus d'une vingtaine d'écoles, dont douze pendant au moins un an au complet. Ses contrats l'emmèneront à enseigner auprès de populations variées dans le système régulier, l'école internationale, ainsi que dans des classes spécialisées, notamment auprès d'élèves ayant un trouble du comportement ainsi que d'enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme. À l'occasion, Léon accepte des contrats de remplacement à temps plein, notamment lorsqu'aucun contrat à temps partiel intéressant n'est disponible. Ce type de mandat lui plaît cependant nettement moins :

[Ça] roule, pis tes pas nécessairement dans tes bottes non plus. Pis là, faut que ça avance, faut que je *punch*. Ah. Pis c'est ça, je trouve que tu as moins de recul, tu es moins à l'aise. Moi je trouve que mes meilleures années d'enseignement, c'était mes années à temps partiel. Pour vrai.

Au moment de faire l'entrevue de suivi, soit près d'un an plus tard après la première rencontre, Léon mentionne avoir décidé d'effectuer un changement de champ. En effet, quoiqu'il continue d'aimer le primaire, il sent qu'il tourne en rond et qu'il a besoin de nouveaux défis. Conséquemment, il décide d'accepter un contrat à temps partiel pour la session d'automne dans une école pour raccrocheurs. C'est

un véritable saut dans le vide puisque Léon doit rebâtir sa banque de projets. Cependant, il souligne apprécier ce processus : en replongeant dans la matière, les livres, il se questionne sur ce qu’il aime enseigner ou moins, pourquoi, et dans quelle direction il souhaite se diriger vers la suite. De plus, même s’il vit de l’insécurité, Léon est satisfait de sa décision; il est enthousiaste pour la prochaine rentrée et est curieux de voir où ce nouveau chemin va le mener.

4.3.2 Conception de l’enseignement

Lorsque questionné sur sa philosophie d’enseignement, Léon ancre immédiatement celle-ci dans le concept de passation, et plus spécifiquement, celui d’un savoir-être qui s’étend au-delà de la discipline en soi :

Enseigner, oui, un art [...], mais aussi développer de la confiance en soi, l’expression. C’est ça, quand je te dis que tu as vingt-deux élèves, pis tu as vingt-deux œuvres différentes, bien c’est ça. C’est de faire ressortir la couleur de chaque personne, puis que tu peux quasiment dire bien cette œuvre-là, bien, c’est ça c’est Agathe qui l’a fait, que celle-là c’est Samuel. Il y a un peu d’eux en dedans de l’œuvre. Puis, je ne veux pas faire d’eux des artistes, c’est vraiment de développer de la confiance. Puis des fois sont comme “ah non, je ne veux pas”, ben c’est juste un papier à la fin de la journée. Tu peux le *scrapper* pis *ciao*, bye.

Léon souligne la posture unique des arts vis-à-vis des autres matières scolaires pour accomplir cette finalité, notamment par l’apport des erreurs dans le processus créatif ainsi que la diversité de solutions possibles à un problème. En accord avec cette perspective, Léon accorde beaucoup de valeur aux initiatives des élèves et les encourage activement à les développer, même si celles-ci ne sont pas nécessairement en accord avec l’intention originale du projet qu’il leur propose :

J’aime ça quand ils sont rebelles puis qu’ils ne m’écoutent pas. Pas au niveau de la discipline, mais au niveau arts. Je leur dis juste si ce n’est pas très scolaire, bien, je ne vais juste pas l’exposer, mais vas-y.

En parallèle à cette vision, Léon accorde beaucoup de valeur à l’acquisition du savoir-faire technique lié aux arts plastiques, et par conséquent, celui-ci occupe une place importante dans les objectifs poursuivis par ses projets. Il conçoit cette démarche comme l’acquisition d’outils, qui seront ultérieurement au service de la démarche créatrice de l’élève. Finalement, dans l’ensemble, il souligne l’importance d’avoir du plaisir, que ses élèves aiment ce qu’ils accomplissent, mentionnant au passage à quel point cet enthousiasme est un moteur important pour lui :

[Ça] me motive que, au bout de neuf cours, il y a des élèves qui veulent rester en [récupération]. Puis moi, je suis comme plus capable, je suis comme ‘allez-vous-en’! Ah, puis

j'ai juste hâte d'avoir du silence. Mais ils aiment ça, tu sais, puis ils en redemandent. Puis ça, c'est motivant pour un prof. Ça veut dire que tu as réussi ta mission.

Lorsque questionné en lien avec la manière dont il intègre le programme de formation de l'école québécoise dans sa pratique, Léon répond que quoique celui-ci propose une « une bonne structure [un] bon guide », mais il insiste que pour lui, « ça reste un guide. » Il prend donc des libertés, ne souhaitant pas trop se coller à un ensemble de lignes directrices, par crainte que le « projet devient fade ». En contrepartie, Léon tient fortement à proposer des projets signifiants à ses élèves, qui sont « rattaché[s] à la vraie vie, à leur propre personne »; il dresse lui-même un parallèle entre ce principe et les DGF mentionnés dans le PFEQ. Il mentionne aussi que la dimension technique de son enseignement s'inspire en grande partie de l'ancien programme d'études, plus formaliste, qui était en vigueur des années quatre-vingt jusqu'au début des années deux-mille (Ministère de l'Éducation, 1980) . Quant aux situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ), Léon affirme ne plus en avoir écrit depuis la fin de sa formation universitaire :

Tsé, c'est juste du texte pis pour moi c'est, quand je vois une image, je vois que le projet, tsé, il n'est pas juste beau ou pas beau. C'est juste... Est-ce qu'il y a de la profondeur, est-ce que l'élève est allé chercher ce qu'il voulait tsé. Mais est-ce que je fais des SAÉ, non.

Lorsque questionné sur ce qu'il sous-entend par le terme *profondeur*, Léon précise qu'il le conceptualise par l'ajout graduel de couches de complexité au sein d'un projet, dans le but d'emmener ses élèves encore plus loin. Ces couches peuvent référer à l'intégration de nouvelles techniques, outils, matériaux, ou bien la présentation de pratiques artistiques différentes afin de nourrir la démarche des élèves.

Lorsqu'il parle de ses sources d'inspiration sur le plan pédagogique, Léon mentionne régulièrement l'enseignant-mentor qu'il aura suivi lors de son premier stage au primaire, notamment sur le plan de la présence, la prestance de l'éducateur dans la classe ainsi que l'animation de groupes. Il mentionne aussi qu'il lui a apporté beaucoup de soutien à ce niveau, l'aidant à surmonter la gêne et à trouver « sa propre couleur. » De plus, Léon nomme l'apport des groupes de partage en ligne pour les enseignant-e-s en arts pour nourrir sa pratique, particulièrement sur Facebook. Il utilise aussi régulièrement des livres pour accomplir les mêmes fins:

Mais ce n'est pas toujours sur la philosophie de l'enseignement, mais [aussi] comment tu abordes le dessin. Ah, ouin, tu peux faire avec un crayon bleu de bois plutôt qu'un crayon noir. Au lieu de faire ton *shading*. Tu peux dessiner avec la corde. Tsé. Tu peux y aller en superposition.

Les ouvrages de sa bibliothèque sont d'origine variée; certains proviennent d'auteurs québécois et tissent des liens avec le programme actuel, et d'autres sont internationaux, notamment du Royaume-Uni et des États-Unis. Certains livres lui ont été légués par un enseignant d'art à la retraite, et proposent donc des référents plus anciens. Il possède aussi une importante quantité de livres d'art, qu'il juge être des outils précieux afin d'intégrer de façon signifiante la démarche de création d'un artiste, ce auquel il accorde une grande valeur :

Je peux présenter un artiste pendant une heure, tsé. Pis je ne faisais pas ça avant parce que j'étais un peu... je suis un peu impatient dans la vie et j'aime ça créer. Et je trouve ça important que les élèves se nourrissent de ça, des artistes, des démarches créatives qui sont différentes, ce n'est pas juste le projet que tu fais ou à la manière de, c'est rare que je vais faire ça. [...] Puis j'aime ça les livres d'art, car je trouve que tu vois la philosophie de la personne. C'est pas juste que tu vois [une image sur] Pinterest avec une œuvre à produire.

À cet effet, Léon note montrer très peu d'intérêt pour la reproduction par les élèves d'une image ou d'un produit prédéfini, qu'il qualifie de « projets *Pinterest*. » Malgré le terme employé, Léon étend cette définition plus loin qu'au contenu trouvé sur le site internet du même nom; il l'utilise pour décrire l'enseignement axé sur le produit avec peu ou pas d'espace pour la démarche personnelle de l'élève. Il nuance toutefois son propos en indiquant qu'il va recourir à ce type d'approche à l'occasion, s'il sent que celle-ci est plus adaptée aux besoins et capacités du groupe d'élèves auquel il s'adresse. Il cite en exemple son expérience dans une classe spécialisée où ses élèves répondaient beaucoup mieux à un encadrement hautement structuré, incluant au niveau du résultat final attendu. De plus, il souligne l'utilité ainsi que la pertinence de *Pinterest* pour chercher de l'inspiration au point de vue visuel et technique, ce qui nourrit en retour sa propre démarche de création de projets. Ce processus de collecte, autant dans *Pinterest* qu'ailleurs, est un moteur important dans la pratique enseignante de Léon. En effet, celui-ci se qualifie comme un enseignant qui conçoit rarement des projets de toutes pièces:

J'aime à fusionner. C'est comme un peu la cuisine. Je me vois mal réinventer la cuisine du monde, je veux dire. Je vais prendre, tsé, au début, je reproduisais beaucoup. Pis plus que tu le fais, plus que je peux mélanger cette sauce-là avec ça. [...] Tsé, ça serait le fun, de dessiner des personnes de dos. Tsé. Et euh, pour faire un travail de ligne. C'est intéressant, je pourrais l'emmenner différemment.

Dans l'ensemble, Léon tente de concevoir des projets qui laissent une certaine dose de liberté à ses élèves afin que ceux-ci obtiennent des résultats variés et signifiants : « faut pas que tu piges deux trucs au hasard pis que ce soit pareil. » Ce sont d'ailleurs ses projets les plus éclatés qui lui

apportent généralement le plus de plaisir. Par contre, il nomme que cette approche peut parfois composer une certaine dose de risque, quitte à ce qu'il se « plante » d'une fois de temps à l'autre. De plus, il note que c'est un équilibre délicat à obtenir; puisqu'il est perfectionniste, il souhaite que le résultat final soit travaillé, ce qui l'emmène à parfois errer dans un cadre un peu plus rigide. Il souhaite aussi s'assurer que ses élèves vivent des réussites pour ne pas qu'ils se désengagent; il doit donc calculer judicieusement le niveau de risque pris pour les projets.

4.3.3 Pratique enseignante

Au fil de l'année scolaire, Léon précise qu'il tend à axer la première moitié de l'année sur l'apprentissage et la consolidation de gestes et principes de base, notamment en dessin, pour ensuite proposer des projets plus complexes en deuxième moitié d'année. Dans l'ensemble, Léon tient à varier le plus possible les techniques, outils et matériaux explorés afin de pouvoir rejoindre les forces, défis et intérêts d'un grand éventail de jeunes. Il cite en exemple, mais sans s'y limiter, le collage, l'assemblage, l'encre de Chine, la peinture à la gouache liquide, l'assemblage de carton et *le stop-motion*. Afin de faciliter l'assimilation des différentes notions par les élèves, Léon intègre régulièrement de courts exercices techniques à différents points critiques de ses projets :

Puis tu sais, mettons qu'on fait de la peinture, on fait des dégradés couleurs chaudes couleurs froides, mais cinq minutes. Après, *ciao bye*, c'était juste un petit papier de même, tu sais. Puis après ça, ben, tu gardes ton exercice à côté. Je trouve ça important que l'élève garde son exercice à côté pour toujours le réinvestir.

Afin d'être en mesure de déterminer comment guider ses élèves, et à quel moment intégrer un exercice, Léon réalise toujours les projets avant de les proposer à ses jeunes :

Faque là, je sais où sont les difficultés, puis là où sont les difficultés, c'est là que je vais faire les exercices parce que [...] c'est là que le monde a des problèmes, faque je veux qu'il y ait au moins cinq solutions à chaque problème. À ce moment-là, je vais faire des exercices pour ces moments spécifiques, ou des techniques spécifiques qui sont plus dures, ou pour qu'ils puissent débloquer plus facilement.

Dans sa pratique au quotidien, Léon spécifie que ses cours varient beaucoup, autant dans le format des activités que leur contenu. Dans l'ensemble, il vise un équilibre entre l'exploration, le jeu, les exercices ainsi que les projets structurés. Au niveau de la durée des projets, Léon tend à privilégier les projets de longue haleine, qui lui permettent « [d']aller chercher de la profondeur à chaque cours. » De plus, Léon fait régulièrement vivre à ses élèves des activités spéciales ou bien liées à des partenaires externes,

notamment par la participation à des initiatives comme art-image, la visite de musées ou d'aller dessiner en plein air.

Au niveau de la production de ressources, Léon mentionne régulièrement présenter des diaporamas d'images et d'œuvres à ses jeunes, mais sans texte. Il spécifie aussi qu'il tend à bâtir ses propres documents d'évaluation. Pour celles-ci, Léon mentionne utiliser « la technique des trois piles. »; il divise les différents travaux en trois groupes, auxquels sera ensuite attribué un résultat. Au niveau des critères, Léon spécifie qu'il évalue chaque projet en fonction de ce qu'il aborde en classe : « est-ce que cette personne a compris, a réussi avec aide, ou [elle] est *over the top* pis [elle] est partie chercher autre chose? »

Quant à la gestion de classe, Léon estime être quelqu'un qui a un excellent contrôle de sa classe; la discipline auprès des élèves n'est pas un enjeu et il est en mesure d'instaurer le cadre souhaité relativement aisément. Au niveau de l'ambiance de classe, Léon souhaite recréer des conditions similaires à celles qu'il vit en atelier dans sa propre pratique. Conséquemment, il a longtemps tenu au silence tout au long de la période, puis éventuellement, a permis le chuchotement à voix basse :

[Si] tu casses toujours ton rythme de création, tu ne crées pas vraiment. Puis je dis toujours aux élèves, je suis comme je suis désolé là, ça dure cinquante-quatre minutes, mais tu sais en temps normal, il n'y a pas toi qui es lent, toi qui es vite. Chacun a son propre rythme puis vous avez trois heures, ben, vous créez puis on se lève la tête et puis waouh le temps a passé vite. Mais j'essaye de créer ce feeling là quand même à travers les cinquante-quatre minutes.

Ceci étant dit, il ne souhaite pas que ses élèves demeurent passifs, immobiles sur leur chaise pour autant. Plutôt, il les encourage fréquemment à se lever, à aller regarder ce sur quoi leurs pairs travaillent afin de nourrir leur propre processus créatif:

Quand même moi j'étais à l'université, bien, on créait puis des fois on se levait, on regardait ce que les autres faisaient, puis on allait s'inspirer. Ouais, mais monsieur, il me copie! Non, non, il s'inspire, tu sais. C'est un tout la création, c'est une expérience que tu vis en groupe là. Tu es chanceux de vivre en groupe parce que de ce côté-là, la rétroaction puis le ping-pong de la création qui est là.

Léon précise que cette dynamique particulière s'installe graduellement au cours de l'année, et que ses élèves finissent à s'habituer au va-et-vient dans le local. Il souligne aussi comment ceux-ci sont importants afin de créer une cassure avec l'ambiance d'une classe ordinaire, et ainsi contribuer à créer un espace distinct pour le cours d'arts plastiques.

4.3.4 Précarité

De façon générale, Léon se définit comme enseignant en situation de précarité puisqu'il ne prend pas de poste menant à la permanence. Cependant, il précise que la précarité se fait particulièrement ressentir sur le plan de la stabilité, puisqu'il est « toujours sur un siège éjectable. » En effet, il ne dispose d'aucune garantie quant à quels contrats seront offerts aux séances d'affectation, ni de la façon dont ceux-ci seront jumelés. Il doit donc modérer ses attentes ainsi que celles de son milieu de travail chaque année. Ce processus a longtemps été particulièrement frustrant, mais Léon a éventuellement appris à devenir « plus relax avec ça ». Dans l'ensemble, Léon soutient être heureux dans son statut d'emploi précaire, et surtout, en avoir besoin pour être en mesure de concilier les différentes dimensions de ses objectifs professionnels. Cependant, dans un monde idéal, il souhaiterait avoir un plus grand contrôle quant à la possibilité de revenir dans une même école d'une année à l'autre :

[Au] moins faire des stretches de 4-5 ans. Mais ça n'existe pas. [...] Si ça existait, ça serait super *cool*. Mais faudrait qu'il y ait un changement majeur dans la manière dans le monde perçoive le travail, l'argent, la société. [...] Faque je suis comme, juste comme genre le gars, l'électron libre.

Ce sentiment est d'autant plus présent depuis quelques années, notamment avec la naissance de ses enfants, puisque la stabilité lui apporte une certaine dose de sécurité :

Pis le fait que cette année je retourne dans un milieu [où] j'ai enseigné il y a quatre ans, il y a des choses qui n'ont pas changé et c'est rassurant. [L'autre jour,] je suis retourné faire de la suppléance dans [une école], pis j'ai vu du monde que je n'ai pas vu depuis quinze ans. Pis tu sais que les choses ne changent pas. Alors que toi, tu as l'impression de vivre au milieu d'une tornade. Mais tsé, c'est le prix à payer.

Il mentionne aussi avoir vécu quelques situations d'injustice en lien avec son statut d'emploi vis-à-vis la permanence. Il souligne que ce genre d'événements n'a pas raison d'être puisque les précaires sont essentiels au fonctionnement du système actuel, notamment lors d'un congé de maternité ou d'une absence pour maladie : « c'est rassurant d'avoir quelqu'un qui connaît la job. » De plus, Léon ajoute que dans les faits, ces deux statuts d'emplois font essentiellement le même travail, la seule différence résidant dans le fait que celui-ci est « réparti sur moins de jours ». Il ne les voit donc pas en opposition.

Lorsque questionné sur les impacts de la précarité sur ses conditions de travail, Léon souligne la flexibilité comme étant un avantage majeur. En effet, en ayant plusieurs années d'ancienneté à son actif,

il a la possibilité de choisir ses contrats avant les autres, et ainsi s'engager dans des mandats qui correspondent à ses besoins du moment. Léon souligne entre autres la possibilité de choisir des contrats avec plus ou moins de pourcentage de tâche, ce qui permet de faciliter le maintien de sa pratique artistique ainsi que la conciliation travail-famille. À titre d'exemple, Léon explique que le nouvel horaire de sa conjointe l'emmène à devoir s'absenter en soirée à l'occasion. Conséquemment, il a choisi d'accepter un contrat au pourcentage plus petit qu'à l'habitude, puis de combler les heures manquantes à l'aide de la suppléance occasionnelle. Ce mode de fonctionnement lui permet de gagner en flexibilité pour répondre aux besoins de cette nouvelle situation familiale, sans nécessairement compromettre l'aspect financier. D'ailleurs, ses années d'expérience ont une influence positive sur son échelon salarial: « deux jours et demi en haut, c'est comme cinq jours en bas. »

Au-delà de l'organisation de l'horaire, cette liberté permet aussi à Léon de sélectionner des contrats qui lui offrent des conditions plus intéressantes pour accomplir son travail, notamment par rapport aux ressources matérielles, la nature ainsi que l'organisation de la tâche :

Je ne vais pas choisir les contrats qui vont me rendre fou. [...] Je sais ce que je veux, ce que je ne veux pas. Je veux un local, le nombre de fois que j'ai refusé un chariot. [...] Je ne veux pas changer d'école en plein milieu d'une journée. Je ne veux pas enseigner une autre matière, je l'ai déjà fait.

Au sujet de ce contrat, Léon spécifie qu'il avait à enseigner les arts plastiques et l'anglais à des groupes d'élèves en classe spécialisée. Il note que ce mandat a été particulièrement difficile sur le plan pédagogique; l'enseignement de l'anglais étant une discipline pour laquelle il n'est pas formé et dans lequel il n'a aucune expérience, il doit consacrer l'essentiel de son énergie sur la planification de cette matière. Cela a eu comme conséquence de limiter le temps alloué au développement de son curriculum en arts, ce qui lui fait vivre beaucoup d'insatisfaction par rapport à sa performance au travail. De plus, les élèves auxquels il enseigne vivent des difficultés majeures sur le plan du comportement. Léon doit donc composer avec un tout autre niveau de défi sur le plan de la gestion de classe. Ses collègues tentent de le rassurer en lui disant qu'il fait du bon travail, mais il se sent dépassé par la situation, d'autant plus qu'il s'agit d'une composante de son travail qui va normalement bien. L'ensemble a des conséquences négatives sur son sentiment de compétence dans l'accomplissement de ses tâches.

Une autre particularité relevée par Léon en lien avec son statut d'emploi réside dans la dynamique particulière qui anime la relation entre l'enseignant précaire et son milieu. En effet, au fil des années,

Léon a perdu à plusieurs reprises ses points de repère, incluant ses collègues. Il note depuis un changement dans la façon dont il s'attache à son environnement de travail, notamment en s'intégrant moins dans le salon du personnel et à se retenir dans ses amitiés, par crainte de les perdre l'année suivante. Il pallie ce vide en allant chercher cet aspect dans d'autres sphères de sa vie à l'extérieur de l'école, notamment dans son atelier. Il va aussi délibérément choisir des tâches de suppléances dans des écoles où il a déjà travaillé, de façon à pouvoir revoir des personnes auxquelles il s'est particulièrement attaché. Au-delà de la dimension sociale, la création d'une relation avec le milieu, peut avoir des impacts importants sur l'aspect matériel du travail, notamment lorsqu'il est question de la direction. En effet, dans son expérience, le budget annuel alloué à l'achat du matériel d'arts plastiques était à la discrétion de cette dernière et varie donc de façon importante d'école en école. Conséquemment, si un budget s'avère trop faible pour pouvoir subvenir aux besoins de base, Léon doit le renégocier à la hausse. Cette démarche s'avère d'autant plus délicate puisqu'il doit l'effectuer en début d'année, alors qu'il n'a pas encore fait ses preuves :

Tu sais, ça ne paraît pas le premier mois, puis c'est le premier mois que veux ton budget, tu ne le veux pas genre en décembre là. Tu le veux là parce que tout ce que tu veux acheter là, bien, ça va paraître en décembre après. Tu le sais, des fois ça prend un mois, deux mois, trois mois faire de beaux projets. Faut que tu vendes cette idée-là qui n'existe pas concrètement, mais c'est tout convaincant.

Léon souligne aussi comment cette situation peut devenir complexe si la personne qui a enseigné les arts plastiques avant lui n'a pas accompli un travail satisfaisant aux yeux du milieu. Il doit donc rapidement déconstruire un préjugé négatif vis-à-vis son travail afin d'être en mesure d'obtenir des conditions intéressantes. Il note aussi comme facteur facilitant le retour dans un milieu où il a déjà travaillé par le passé : puisqu'il y avait déjà fait ses preuves, le processus de négociation est plus facile. Dans l'ensemble, Léon juge être généralement capable de bien s'en tirer, mais qu'une direction qui ne lui fait pas confiance ou qui est trop économe sur le budget demeure un irritant. Il voit aussi l'ensemble de cette démarche comme un gaspillage d'énergie, qui a à être recommencé chaque année, et ce, dans chacun de ses milieux.

Dans l'ensemble, Léon juge que son statut d'emploi précaire, et plus spécifiquement le temps partiel, a eu de profonds impacts sur le développement de sa pratique, notamment au cours de sa démarche d'insertion dans la profession enseignante :

Ça m'a aidé parce que quand j'ai commencé [ça] m'a permis d'avoir un certain recul par rapport à l'enseignement. Parce que les deux, trois premières années, c'était vraiment l'enseignement, j'avais des œillères [...] le fait que je sois [à] soixante et soixante-dix, ça permettait que la journée que je n'étais pas dedans, bien ça permettait de faire, d'approfondir des projets, ou bien juste de réfléchir à la pratique pour être un meilleur prof. Ça, je te dirais que ça m'a beaucoup servi dans les cinq premières années. Le fameux cinq, là.

Avec le temps et l'expérience, Léon note que même s'il conserve une tendance à l'expérimenter et qu'il remet régulièrement en question sa manière d'approcher les élèves et ses activités, l'ensemble de ce processus « n'est plus une montagne comme au début de la carrière. » Il note aussi que le temps partiel lui permet d'avoir davantage d'énergie, d'être plus jovial, se sentir « meilleur dans son travail », voire même de jeter un regard différent sur celui-ci :

[Je] ne le vois pas comme un job. C'est bizarre, c'est comme quand je suis à cinq jours par semaine, je le vois comme un job. Je *punch*. Là, je *punch* pas, je fais comme ah, c'est déjà fini! Qu'est-ce que je peux faire pour que ce soit plus intense? Pas intense, mais plus le *fun*, plus ci, plus ça... [...] Ces élèves-là s'ennuient, ils viennent de finir, qu'est-ce que je vais faire pour qu'eux ils restent accrochés quand même? Et ça, je ne pourrais pas le faire à temps plein, tu comprends? D'apporter cette profondeur-là, de réfléchir l'enseignement, en dehors de l'enseignement.

Léon identifie aussi le maintien d'une pratique artistique en parallèle à son enseignement comme un élément qui nourrit cette perception, en lui permettant de conserver un pied dans la réalité à l'extérieur du monde scolaire. Il relie d'ailleurs plusieurs de ses pratiques de classe à certains éléments qui se retrouvent dans son environnement de création :

[Je] trouve que d'avoir une expérience créatrice ailleurs, tsé, que tu veux faire vivre cette expérience-là d'accomplissement puis, juste dans le climat, la manière dont tu vois la classe... C'est comme un atelier, ce n'est pas juste "je fais ce projet-là." Pour moi, c'est important qu'il y ait cette ambiance-là. Oui, on range tout à dix minutes de la fin, cinq minutes, pis c'est comme étape 1-2-3, bing-bing-bing, bang-bang-bang, mais tsé, je veux qu'il y ait cet esprit-là d'ouverture. Que tout est possible, pis qu'il y ait un climat d'échange aussi dans la classe. [...] La création dans les deux autres jours, ça vient nourrir ça. »

Un autre aspect important à considérer pour la pratique précaire est le facteur temps. En effet, par la nature du contrat annuel, Léon est garanti d'enseigner à ses élèves pendant seulement un an, et parfois moins. Sa pratique professionnelle est donc continuellement teintée par le recommencement. Léon indique ce facteur comme une source importante de découragement, puisqu'il limite sa capacité à aller en profondeur dans les projets avec les élèves. Cet élément est d'autant plus difficile puisqu'il s'agit l'un

des aspects auquel il accorde le plus de valeur dans le cadre de son travail. Afin de s'aider à conserver des traces du chemin parcouru, Léon documente régulièrement les projets réalisés avec ses élèves et les imprime en couleur. Il les consigne ensuite dans des portfolios. Il mentionne que ça ne servira techniquement pas à grand-chose, mais qu'au moins, cela lui permet de voir chaque année ce qu'il apporte de plus. De plus, Léon tente de conceptualiser sa pratique enseignante comme une entité indépendante de son environnement de travail :

[Si] je pense juste en fonction du milieu, c'est comme un château de cartes qui est à refaire tout le temps. [...] Des fois je pogne des coups de cœur. L'encre. Ben là, comme v'la trois, quatre ans, j'explorais toutes sortes de choses avec l'encre, pis j'apportais mes anciens projets pis ça variait mes médiums. [...] J'ai eu des années *stop-motion*. Je pogne des chires. Pis là, je veux pousser ça à fond. Pis là, je ne sais pas c'est quoi ma prochaine chire. Mais je pense que j'ai plus de profondeur qu'avant, virer à gauche, virer à droite, pis quand même avoir quelque chose de *l'fun*.

Une autre particularité relevée par Léon en lien avec l'éphémérité de ses mandats réside dans la rapidité avec laquelle il doit créer sa place dans son nouveau milieu de travail :

[C'est comme] en suppléance pis que tu te revires sur un dix cennes. Ben, je trouve que précaire, faut que tu fasses comme un électrochoc dans une année. Tu ne peux pas dire que je vais trouver ma couleur, je prends ma place en janvier, je vais laisser passer, pis dans deux, trois ans, ils vont voir... Faut que ça soit tout de suite maintenant, pis pouf.

Conséquemment, après les premiers projets plus exploratoires, Léon va rapidement se lancer dans la production afin d'avoir quelque chose à exposer :

[C'est] mur à mur, tous les étages, tous les panneaux. Je reste jusqu'à huit, neuf heures le soir. Ce ne sont pas tous les profs qui font ça. [...] Je ne me compare pas aux autres, mais si je fais ça et j'expose beaucoup et je roule régulièrement, ben ça bénéficie tout le monde : les élèves sont fiers d'eux, l'école [aussi], et je ne négocie pas mon budget.

Quant aux projets spéciaux, Léon spécifie que quoi qu'ils contribuent à nourrir cette nécessité de frapper fort, il les réalise principalement pour son besoin d'accomplissement personnel. En effet, Léon garde un certain esprit de performance; il aime se mettre en danger, essayer de nouvelles choses et repousser ses limites. Cependant, il concède qu'il ressent aussi une certaine fatigue à ce niveau; il compose donc de plus en plus avec le besoin de maintenir un équilibre dans sa vie.

CHAPITRE 5

Résultats et interprétation

Le chapitre précédent a réalisé une description exhaustive des parcours, des conceptions et des pratiques de chaque participant·e, ainsi que leur vision respective de la précarité. Cet exercice a permis de dégager les différents fils conducteurs qui animent leur façon de vivre l'enseignement, puis départager ceux qui sont affectés par la situation de précarité. Le prochain chapitre réalisera une synthèse des trois cas vis-à-vis de ces différentes facettes, puis discutera plus en profondeur de certains des thèmes qui les transcendent.

5.1 Définition de la précarité selon les participant·e·s

Lorsqu'il leur est demandé de définir pourquoi ils estiment être en situation de précarité, les trois enseignant·e·s ont d'abord identifié la nature irrégulière du statut d'emploi. Le terme précaire est aussi fréquemment employé par les participant·e·s pour référer au travail à temps partiel. De plus, lorsqu'ils·elles décrivent leur situation, tous·tes les participant·e·s ont employé des termes connexes aux concepts d'instabilité, d'incertitude et d'insécurité. Mia et Catherine ont d'ailleurs toutes deux nommé que ces éléments persistent à exister, et ce, même après l'obtention d'un statut régulier.

Conséquemment, quoique la définition des participant·e·s demeure proche de celle tracée par la FSE-CSQ, notamment par rapport avec la permanence (FSE-CSQ, 2017), celle-ci est aussi étroitement associée aux sentiments ressentis en lien avec leur posture professionnelle et leur appréciation de leurs conditions de travail, qui sont des éléments de nature plus subjective (Vultur, 2019).

5.2 Relation des participant·e·s avec la précarité

Avant d'établir de quelle manière la précarité affecte la pratique, l'identification de certaines nuances dans le discours des participant·e·s s'avèrent nécessaires notamment en lien avec le cas de Léon. En effet, contrairement à Mia et Catherine, Léon choisit volontairement de ne pas prendre de contrats menant à la permanence. Ce choix s'ancre principalement dans son besoin de flexibilité; le statut précaire lui permet de travailler à temps partiel, facilement choisir les défis qui l'intéressent ainsi que les conditions dans lesquels ceux-ci se déroulent (Tremblay, 1994). Ainsi, il juge que ces éléments lui offrent un meilleur équilibre vis-à-vis les différentes sphères de sa vie, notamment la famille et la poursuite de son travail de création. Il souligne aussi qu'à l'occasion, il ressent le besoin d'avoir un peu de changement; en étant déstabilisé, il se remet en question et il trouve du plaisir à se réinventer. Conséquemment, quoique l'irrégularité du statut d'emploi positionne techniquement Léon dans une

posture précaire sur le plan objectif, la nature choisie et non subie de cette situation permet d'établir une relation relativement positive avec ce statut (Tremblay, 1994 ; Vultur, 2019). Cette perception se distingue de celle généralement observée chez les enseignant·e·s, qui tend à être plus négative (Mukamurera et Martineau, 2009).

Ceci étant dit, il importe de souligner que la posture de Léon est le résultat de plusieurs conjonctures particulières. En effet, il œuvre dans un CSS qui offre plusieurs opportunités d'emploi et des postes en enseignement des arts plastiques au primaire chaque année. Il fait aussi le choix de poursuivre deux objectifs professionnels simultanément. Pour Mia et Catherine, c'est plutôt l'inverse; elles travaillent dans des CSS avec peu de postes menant à la permanence, mais souhaitent enseigner à temps plein. Ces différences font en sorte qu'elles sentent qu'elles disposent de peu de contrôle sur leur propre parcours, et surtout, que leurs perspectives professionnelles sont limitées. Ce deuxième aspect a un impact significatif sur le rapport entretenu au statut d'emploi précaire (Vultur, 2010), dans ce cas-ci, de façon négative. Ce sentiment s'est d'autant plus accentué lorsqu'elles ont pris conscience que la permanence ne garantit pas automatiquement la stabilité au sein d'un milieu. C'est précisément pour ce facteur que Mia a choisi de changer d'ordre d'enseignement pour aller au secondaire, où les tâches sont plus nombreuses et plus stables. Dans le cas de Catherine, elle poursuit sa carrière au primaire, mais vit une crainte de perdre sa place dans son milieu.

Cette divergence d'opinions sur la précarité tend à être moins tranchée lorsqu'il est question du début de la carrière. En effet, les trois participant·e·s s'entendent pour dire que le statut précaire, et plus spécifiquement le travail à temps partiel, a été utile lors de leur insertion professionnelle afin de choisir leur charge de travail, et ainsi, éviter d'être trop rapidement débordé·e·s. Cette posture fournit un éclairage qui contraste avec celui généralement observé dans la littérature, où on souligne que la précarité est plutôt un facteur de difficulté supplémentaire pour le bon déroulement du processus d'insertion professionnelle (Gingras et Mukamurera, 2008 ; Mukamurera *et al.*, 2019 ; Mukamurera et Martineau, 2009). Ceci étant dit, quelques nuances peuvent potentiellement expliquer cette divergence, notamment en lien avec les différences entre la nature et l'organisation de la tâche éducative des spécialistes au primaire vis-à-vis les enseignant·e·s issu·e·s d'autres champs. De plus, le discours des participant·e·s à ce projet de recherche réfère spécifiquement à un moment de leur carrière où ils-elles ne se sentaient pas pleinement prêt·e·s à assumer une tâche à temps plein, ce qui n'était peut-être pas le cas des enseignant·e·s ayant participé aux études précédemment nommées. À ce sujet, Mia note que

ce rapport positif a fini par se dégrader au fil du temps et de l'avancement de son intégration dans la profession; elle se sentait prête à assumer davantage de responsabilités, mais les opportunités de travail au primaire n'étaient pas nécessairement au rendez-vous.

Finalement, plusieurs des avantages nommés par Léon vis-à-vis la précarité correspondent en fait avec la réalité du temps partiel. Au cours du deuxième entretien, nous avons réalisé que son rapport avec ce premier concept différait du second; plutôt, la précarité est pour lui synonyme de recommencement, idée avec lequel il entretient un rapport plus négatif. Ainsi, la posture de Léon vis-à-vis le concept de précarité est ambivalente, et varie en fonction de l'aspect auquel nous nous référons.

5.3 Impacts sur la pratique

Les prochaines sections synthétisent les impacts de la précarité sur les pratiques enseignant·e·s des trois participant·e·s. Le choix des catégories retenues pour cette section s'appuie sur les éléments relevés au chapitre 2 en lien avec le concept de pratique enseignante.

5.3.1 Dimensions internes

La dimension interne de la pratique allie savoirs et compétences (Legendre, 2005) ainsi que les finalités visées et les choix et stratégies employées pour les atteindre (Beillerot, 1998 dans Altet 2003). L'exercice d'analyse du propos des participant·e·s a mis en lumière deux phénomènes en lien avec cette dimension et la précarité, soit, l'indépendance de la conception de l'enseignement vis-à-vis le milieu ainsi que l'adaptation des objectifs pédagogiques au service des intérêts professionnels.

5.3.1.1 Conception de l'enseignement

Au niveau de la conception de l'enseignement, Mia, Catherine et Léon n'établissent peu ou pas de liens entre leur parcours précaire et celle-ci. Il en est de même pour leurs valeurs qui la sous-tendent. À l'inverse, ces deux éléments semblent être conceptualisés comme des entités indépendantes des milieux où les participant·e·s enseignent. Deux d'entre eux·elles nomment même qu'en cas de différends majeurs, ils·elles préfèrent établir une distance, voir un certain désengagement vis-à-vis de leur école le temps de l'année scolaire en cours, puis, changer d'environnement de travail lors de la prochaine séance d'affectation. Cette situation trouve des résonances avec certaines des conclusions du rapport sur la santé psychologique des enseignants de la FAE sur l'attachement des enseignant·e·s à statut précaire (Houlfort et Sauvé, 2010). En effet, ce dernier identifie que le personnel enseignant à statut précaire tend à accorder un plus grand attachement à l'éducation ainsi qu'à leurs centres de services scolaires

que leurs collègues permanents, qui eux, favorisent leur école (2010, p. 42). L'ensemble de ces éléments ouvre la voie vers plusieurs questionnements en lien avec l'influence du statut d'emploi sur la perméabilité entre l'enseignant-e et la culture de son milieu.

5.3.1.2 Objectifs des participant-e-s

Dans les trois cas, l'une des sphères de la pratique les plus affectées par la situation de précarité est celle des objectifs. Tous les enseignant-e-s ont souligné à de plusieurs reprises que les buts qu'ils-elles se fixent ne servent pas uniquement la progression des élèves, mais aussi à maintenir une opinion favorable de leur travail aux yeux de l'équipe école. En effet, les trois participant-e-s estiment être à la merci d'une façon ou d'une autre des volontés des collègues, de la direction ou des deux à la fois. Cette dimension est particulièrement importante dans les cas de Mia et de Catherine, puisqu'elles estiment que les tâches en arts plastiques au primaire sont en danger de disparaître à chaque remaniement de la grille-matières; elles s'imposent donc une importante pression pour performer, et surtout, se montrer utiles aux yeux de l'équipe-école. L'adaptation des objectifs pédagogiques afin de servir le rayonnement de leur travail leur confère alors un meilleur sentiment de contrôle et de sécurité quant à leur posture au sein de l'équipe école, et par extension, permet de servir leurs intérêts professionnels. Il importe de souligner que cette tendance ne semble pas être un phénomène restreint aux participant-e-s de cette étude; celui-ci a déjà été observé dans le passé dans le cadre d'une autre recherche impliquant des spécialistes en arts plastiques, mais qui portait cette fois-ci sur la recension de leurs lieux et de leurs conditions d'enseignement (Mathieu, 2020, p. 108).

5.3.2 Dimensions externes

La dimension externe de la pratique inclut un ensemble d'actes observables; ceux-ci peuvent prendre la forme d'actions, de gestes, de procédures, de conduites, de langages ou d'interactions (Altet, 1994, 2003, 2014). Puisque celles-ci sont généralement guidées par la dimension interne (Altet, 1994, 2014 ; Beillerot, 1998 dans Altet 2003), l'influence de la précarité sur ces derniers implique l'avènement de plusieurs conséquences sur la dimension externe, notamment en lien avec les changements dans les objectifs poursuivis. De plus, le statut précaire implique régulièrement des conditions de travail difficiles et qui ont des impacts non négligeables au quotidien (Gingras et Mukamurera, 2008). La prochaine section détaillera les répercussions de l'ensemble de ces éléments sur le développement pédagogique, les expositions et les projets spéciaux, la gestion de l'espace et des matériaux, la gestion de classe et les relations entretenues avec les élèves de même que l'équipe-école.

5.3.2.1 Développement pédagogique

Les projets de chacun·e des participant·e·s diffèrent fortement les uns des autres; ils sont tous tributaires de leur propre vision de l'enseignement, leurs préférences et leurs réalités. Cependant, la précarité génère quelques enjeux récurrents entre chacun des cas étudiés. Le premier est le bris de continuité; en effet, puisqu'ils·elles ne possèdent pas la garantie de retourner dans un même milieu année après année, les trois enseignant·e·s notent qu'il est difficile de définir et de mettre en place une planification à long terme. Pour Catherine et Mia, cette particularité se traduit par une attention soutenue à l'intégration des notions attendues dans la progression des apprentissages; elles tentent d'en enseigner le plus possible au sein d'une même année scolaire de s'assurer que les élèves n'aient pas de lacunes dans leurs apprentissages. Mia fait aussi le choix d'effectuer des projets plus courts afin de ne pas compromettre sur ce point. Pour Léon, cette particularité se traduit davantage par une frustration liée à la complexité des projets; en effet, il ne peut pas toujours se permettre d'aller aussi loin avec ses élèves qu'il le souhaiterait, faute d'acquis.

Le deuxième réside dans la nature hétéroclite de la population étudiante à qui ils·elles enseignent. En effet, par leur expérience, le statut précaire a régulièrement emmené les enseignant·e·s à œuvrer auprès d'une grande variété de types d'apprenant·e·s, et ce, de façon concomitante au sein d'une même année. Cette caractéristique est d'autant plus accentuée par la nature du travail de spécialiste, qui implique en soi l'enseignement à une multitude de groupes variés. Catherine et Mia soulignent toutes deux la multiplication du nombre de planifications à créer, et surtout, l'important travail d'adaptation à effectuer afin de les moduler aux défis des élèves rencontrés; elles indiquent que cette charge de travail apporte une lourdeur non négligeable à leur tâche. Dans le même sens, Léon indique que l'enseignement d'autres matières que celle pour laquelle il était qualifié a impliqué un surplus de travail important. Pour se préserver, il spécifie que cette situation l'a emmené à consacrer davantage d'énergie sur l'enseignement de cette autre matière, diminuant du même coup celle à investir dans sa pratique en arts plastiques.

En troisième, la perception de l'équipe-école a parfois un impact sur le choix des projets accomplis en classe. En ce sens, Mia et Catherine spécifient qu'elles sélectionnent des projets qui mettent en valeur leur expertise en tant que spécialiste en arts plastiques, autant au plan des techniques, des notions que des référents culturels qui sont présentés. Catherine spécifie aussi qu'elle tend à orienter son

enseignement vers la production de résultats esthétiquement plaisants, dans le but de pouvoir les afficher aux murs de l'école. À l'inverse, elle note que si elle n'avait pas cette pression extérieure, elle se permettrait d'avoir un enseignement qui tend plus vers l'exploration plutôt que la production d'artéfacts.

5.3.2.2 Expositions et projets spéciaux

Sur le plan des expositions et des projets spéciaux, la précarité n'est pas un frein pour Mia, Catherine et Léon pour s'impliquer dans des initiatives de grande envergure. C'est plutôt l'inverse; ils/elles jugent que ce genre d'implication est nécessaire pour obtenir des conditions de travail favorables, ou même maintenir leur place au sein de leur milieu de travail. Mia et Catherine mentionnent sélectionner les projets qu'elles jugent les plus élaborés afin de les accrocher aux murs. L'objectif de cette démarche est de démontrer aux collègues à la fois leur expertise, mais aussi la valeur de celle-ci pour la vie scolaire de leur milieu. De son côté, Léon spécifie qu'il s'engage dans des projets spéciaux principalement par plaisir personnel. À l'instar de Mia et Catherine, il note cependant que l'affichage dans l'école l'aide à rapidement créer une image positive de son travail et que cette dernière sert de point d'appui dans les négociations auprès de ses directions, notamment pour le budget.

5.3.2.3 Gestion de l'espace et des matériaux

Pour les trois enseignant-e-s, la précarité est liée à des enjeux sur le plan des matériaux. En effet, Mia et Léon ont régulièrement eu à composer avec des budgets insuffisants pour répondre à leurs besoins. Pour pallier cette situation, Mia a pris l'initiative de faire des demandes de subvention à l'extérieur du milieu scolaire. De son côté, Léon négocie un budget bonifié avec sa direction dès qu'il entre dans un nouveau milieu. Dans les deux cas, ces démarches engendrent un investissement supplémentaire de temps et d'énergie.

Mia et Catherine notent aussi que l'enseignement dans des lieux partagés, soit avec le service de garde ou le titulaire, implique un souci supplémentaire pour l'étape du nettoyage avec les jeunes. En effet, afin de garder un rapport cordial avec les collègues, elles s'assurent de laisser l'espace impeccable. En ce sens, Catherine mentionne préférer tronquer le temps de création afin de laisser davantage de temps au rangement, ce qui lui permet d'éviter les conflits. Ce constat fait écho avec ceux précédemment identifiés par Élyse Mathieu, ancienne conseillère pédagogique au centre de services scolaires de Montréal, qui indique que les spécialistes en arts plastiques au primaire qui partagent leurs espaces de

travail sont nettement plus enclins à apporter des modifications à leurs interventions pédagogiques que ceux qui disposent d'un local réservé (Mathieu, 2020, p. 96).

À cet effet, elle mentionne aussi que l'accès à un lieu d'enseignement adapté aux arts plastiques n'est pas garanti; à l'inverse de la classe de l'enseignant·e généraliste, le local réservé aux arts peut donc être converti à tout moment pour accomplir une autre vocation (2020, p. 114). Ceci étant dit, même s'il n'est pas possible d'affirmer qu'il existe un lien direct entre l'accès au local spécialisé et la permanence, le maintien de la même personne au fil des années à titre de spécialiste lui octroie une posture privilégiée pour assurer la pérennité du local d'art. L'expérience de Catherine reflète cette réalité; par le passé, elle a milité avec succès auprès de son équipe-école pour empêcher le retrait du local d'art. Malgré tout, elle craint que cet acquis ne soit pas permanent et anticipe devoir recommencer ce processus dans le futur.

De son côté, Mia note qu'il existe un roulement important du personnel au sein des milieux lorsqu'il est question d'un contrat précaire. Ainsi, elle doit composer avec les pratiques des personnes qui ont occupé sa tâche avant elle. Conséquemment, elle ne dispose pas toujours des ressources matérielles appropriées pour les particularités de sa pratique enseignante. Elle indique régulièrement dépenser son budget dans certains outils et matériaux qu'elle estime comme des indispensables, limitant du même coup sa capacité à se procurer de l'équipement plus spécialisé. Elle estime aussi que la multiplication des milieux d'enseignement au sein du même contrat implique le suivi et le maintien de plusieurs inventaires à la fois. Elle a donc développé un système d'organisation très rigoureux afin d'être en mesure de ne pas être débordée.

5.3.2.4 Gestion de classe

Sur le plan de la gestion de classe, les trois enseignant·e-s estiment que les changements fréquents occasionnés par la précarité leur ont permis d'enrichir leurs expériences. Ils-elles soulignent notamment l'enseignement auprès de populations en difficulté d'adaptation, auprès de qui la gestion de classe est régulièrement mentionnée comme un enjeu majeur. Après avoir franchi le cap des difficultés initiales, les participant·e-s indiquent tous-tes que ces expériences leur ont permis développer leur niveau de compétence dans cette sphère, et que celle-ci est désormais peu ou plus un enjeu dans leur pratique actuelle.

Cet élément contraste avec la relation normalement observée dans la littérature entre la précarité et la gestion de classe. En effet, celle-ci est régulièrement qualifiée de problématique, notamment en lien avec les changements fréquents, et la méconnaissance du milieu ainsi qu'une affectation négative de la posture d'autorité aux yeux des élèves, ce qui complique la tâche de gestion de classe pour les enseignant·e·s précaires (Gingras et Mukamurera, 2008) et pour lesquels ils·elles ressentent le besoin d'être soutenus (Mukamurera *et al.*, 2019). En situation de suppléance, ils·elles nomment aussi parfois avoir l'impression de davantage faire de la gestion disciplinaire que de l'enseignement (Mukamurera et Martineau, 2009). Ceci étant dit, les articles énumérés précédemment s'intéressent aux enseignant·e·s précaires en début de carrière, donc, ces constats ne sont possiblement pas entièrement généralisables aux enseignant·e·s dont le parcours professionnel est plus entamé, comme c'est le cas dans la présente recherche.

5.3.2.5 Relation à l'élève

Sur le plan de la relation avec les élèves, les trois participant·e·s s'entendent pour dire que tout est toujours à recommencer. Ils·elles mentionnent aussi que la précarité les emmène à l'occasion à travailler auprès de populations avec lesquelles ils ont moins d'affinités. Ce genre de situation peut générer de la frustration autant pour les participant·e·s que les enfants qu'ils·elles côtoient. Catherine spécifie que le lien devient alors d'autant plus difficile à créer. De son côté, Mia spécifie que la relation avec ses élèves est l'un des moteurs principaux de sa pratique; c'est ce qui compense lorsque tout le reste ne va pas bien. Conséquemment la perte à répétition du lien a été un des facteurs décisifs qui l'a emmené à quitter le primaire pour le secondaire.

5.3.2.6 Relation avec l'équipe-école

Tout au long de la démarche de collecte de données, l'un des thèmes principaux abordés avec les participant·e·s a été la relation avec l'équipe-école, et surtout, la nécessité de maintenir d'une image positive auprès d'elle. En effet, Catherine et Mia soulignent explicitement le rôle de l'équipe-école dans la préservation ou non des arts plastiques dans le milieu, ainsi que dans les conditions dans lesquels ceux-ci sont enseignés. Conséquemment, au-delà des limites de la collaboration usuelle entre les membres du personnel scolaire, celles-ci voient une intégration réussie dans le milieu comme un geste pour sécuriser leur statut et les acquis desquels elles disposent.

Or, le chemin vers cet objectif n'est pas sans écueils. En effet, les trois participant-e-s ont noté qu'ils-elles sentent que les enseignant-e-s précaires sont perçu-e-s différemment que les enseignant-e-s permanent-e-s, et ce, souvent de façon négative. Comme Mia le mentionne, elle a l'impression d'être considérée comme une débutante, alors qu'elle a pourtant parfois plus d'expérience que ses collègues permanent-e-s. Elle mentionne aussi avoir peur de demander de l'aide et de faire des erreurs afin d'éviter d'alimenter cette impression. Catherine abonde dans le même sens; toutes deux désirent avoir l'air compétentes, afin que l'équipe n'ait rien à leur reprocher. Mia souligne aussi que ce désir de plaire entre parfois en conflit avec son besoin de tracer des limites ainsi que de modifier certaines habitudes acquises par le passé. À ce sujet, Léon rejoint Mia quant aux impacts résiduels de l'image de la personne ayant précédemment occupé le même contrat qu'eux. Pour Léon, il a été question de prouver sa capacité à gérer des groupes désorganisés, pour Mia, de défaire les préjugés de ses collègues vis-à-vis de sa discipline.

De plus, certains contextes particuliers, notamment le travail en adaptation scolaire, requièrent une proximité accrue avec d'autres membres du personnel scolaire. Mia fournit l'exemple de technicien-ne-s en éducation spécialisée qui la supportent activement en classe lors de ces périodes d'enseignement. Or, elle note qu'une telle collaboration requiert une adaptation de part et d'autre. De plus, en tant que spécialistes, les participant-e-s sont appelés à œuvrer auprès d'une grande quantité de personnes au sein d'une seule école, voire même plusieurs. L'ampleur de ce processus d'insertion prend alors des proportions importantes dans le temps et l'énergie allouée à la pratique enseignante.

5.4 Discussion

Tout au long des entretiens auprès des participant-e-s, les échanges ont soulevé certaines ambiguïtés dans leur propos. La prochaine section traitera des différentes lignes de tension communes aux réalités de chacun-e d'entre eux-elles.

5.4.1 Performance et épuisement

Comme décrit précédemment, la précarité implique son lot de défis, et plus spécifiquement, des conditions de travail difficiles qui ne permettent pas nécessairement aux participant-e-s de s'accomplir professionnellement. Or, ces dernier-ère-s nomment tous-tes ne pas souhaiter faire de compromis sur la qualité du travail exécuté. De plus, ils-elles tracent une relation entre leur performance au travail et le gain de certains avantages, incluant le maintien de leur place au sein de l'équipe-école.

Conséquemment, les participant·e·s choisissent régulièrement d'accomplir des tâches supplémentaires qui permettent de pallier les enjeux rencontrés. Ces investissements ont été justifiés par les enseignant·e·s comme des éléments qui leur permettent d'économiser de l'énergie à long terme. Ils leur permettent aussi de se réaliser davantage dans leur travail. Cependant, la question de l'équilibre demeure délicate. Comme Catherine le souligne, cette pratique a le potentiel de créer un cercle pervers insoutenable, qui, à force de vouloir en faire plus, pourrait l'emmener à s'épuiser, se désengager, et éventuellement abandonner. La nature incertaine du statut d'emploi précaire jette aussi un éclairage particulier sur ce dilemme : dans un contexte où la perpétuité du lien d'emploi n'est pas garantie, jusqu'à quel point cet investissement est-il effectivement viable à long terme?

5.4.2 Contrôle et impuissance

Les trois participant·e·s nomment avoir apprécié la flexibilité et le contrôle offerts par la précarité à un moment ou un autre de leur carrière, notamment afin de choisir des contrats qui correspondent davantage à leurs besoins et à leurs désirs. Paradoxalement, les trois enseignant·e·s évoquent aussi la présence d'un sentiment d'impuissance vis-à-vis le déroulement général du parcours professionnel. En effet, dans le contexte actuel, les participant·e·s se sentent à la merci d'acteurs externes vis-à-vis la disponibilité, le maintien et l'obtention de contrats ainsi que de conditions de travail favorables. Cette impression est applicable à la fois aux années où les participant·e·s ont occupé des contrats à temps partiel et de la suppléance occasionnelle, mais aussi pour les situations où des enseignant·e·s détenaient un poste régulier. Ce sentiment d'impuissance semble exacerbé par le faible nombre de spécialistes en arts plastiques au primaire dans les centres de services scolaires, voire même, l'absence de collègues du même champ au sein de leur école. Conséquemment ils-elles sentent régulièrement que la responsabilité de défendre leurs intérêts, et par extension ceux de l'enseignement des arts plastiques en milieu scolaire, retombe entièrement sur eux-elles.

5.4.3 Plaire et s'affirmer

Les dernières sections ont mis en évidence le besoin par les spécialistes rencontrés d'obtenir l'approbation, de plaire à la communauté des écoles dans lesquelles ils-elles travaillent. Conséquemment, plusieurs des décisions qu'ils-elles effectuent sont influencées par cette perspective externe. Or, les entrevues effectuées avec les participant·e·s ont parfois laissé transparaître certaines tensions entre servir le regard de l'autre et répondre de façon satisfaisante à ses aspirations personnelles. Qui plus est, dans un contexte où la précarité positionne ces enseignant·e·s en contexte de

vulnérabilité, l'exercice d'affirmation et de mise en place de limites claires auprès de l'équipe devient d'autant plus délicat à mettre en application.

5.4.4 S'attacher et se distancier

L'attachement des enseignant-e-s précaires à leur milieu d'emploi est sujet à une série de contradictions. D'une part, ils-elles nomment que l'intégration au sein de l'équipe permet de sortir de l'anonymat, d'établir une image positive de leur travail et de la discipline ainsi que de favoriser une collaboration harmonieuse. De l'autre côté, cette démarche d'intégration se heurte à l'incertitude et l'éphémérité inhérente à leur statut d'emploi. En effet, les participant-e-s précaires encourent le risque de devoir quitter leur milieu de travail actuel pour en intégrer un autre. La perspective d'investir du temps dans la construction de liens, sans nécessairement avoir de garantie quant à leur continuité, devient alors significativement moins attrayante. Les départs et les deuils qui en découlent ont aussi été nommés comme difficiles, particulièrement lorsqu'il est question d'un milieu apprécié de l'enseignant-e. Conséquemment, certain-e-s participant-e-s ont spécifié éprouver des réticences à s'intégrer dans leurs nouvelles équipes, et surtout, à tisser des liens d'amitié, par crainte de devoir éventuellement les rompre. L'ensemble de ces éléments tisse un cadre complexe, où il est à la fois dans l'intérêt de l'enseignant-e de s'intégrer, mais où il est tout aussi ardu de pouvoir, voire même vouloir pleinement s'investir dans ce processus.

5.4.5 Continuité et recommencement

Les parcours des participant-e-s au sein de leur centre de services scolaires sont tributaires de la multiplicité et la diversité des contextes d'enseignement dans lesquels ils-elles ont été affectés. Ils sont composés de segments hétéroclites qui, lorsque mis bout à bout, permettent de retracer un cheminement au sein de la profession enseignante, incluant la construction et l'affirmation d'une pratique qui est propre à chacun-e d'entre eux-elles. Cependant, ce parcours n'est pas linéaire. En effet, le recommencement dans de nouveaux milieux positionne les praticiens-ne-s précaire-s dans une posture incertaine; sans reprendre son cheminement au même endroit qu'ils-elles l'avaient laissé, ils-elles ne retournent pas au point de départ pour autant. De plus, quoique la discontinuité est typique chez les enseignant-e-s débutant-e-s (Mukamurera, 1998), des questionnements demeurent quant aux implications de ces recommencements lorsqu'ils perdurent sur une période de temps qui s'étire à plus long terme, au-delà du début de l'insertion professionnelle. En effet, les participant-e-s nomment que cette situation est parfois complexe à naviguer, d'autant plus qu'ils-elles notent tous-tes avoir eu

l'impression que le qualificatif de précaire est régulièrement assimilé de façon péjorative à celui de débutant·e par les acteurs de leurs milieux.

Au-delà de la perception de l'autre, à un niveau plus personnel, les participant·e-s ont un discours relativement ambivalent sur la perte des repères causée par le recommencement. En effet, Léon souligne apprécier pouvoir choisir de nouveaux défis et se renouveler. L'expérience est vécue plus négativement par Catherine et Mia, qui mentionnent le découragement face à l'idée de devoir se réinsérer dans un nouvel environnement de travail. Ces différences trouvent du sens dans les distinctions entre leurs orientations de carrière respectives; alors que le premier conçoit sa pratique comme une entité indépendante du milieu, les deux autres souhaitent s'intégrer à long terme dans le leur.

Ceci étant dit, le propos des trois enseignant·e-s vis-à-vis ce thème se rejoint sur la graduelle montée d'un sentiment d'aliénation, et surtout, d'une difficulté à conserver un sens à la pratique professionnelle. Ces éléments semblent particulièrement prégnants lorsqu'il est question de changements qui causent des bris importants dans la continuité du parcours, et surtout, lorsque ceux-ci sont non choisis ou non désirés. Cette trajectoire reflète celle discutée par Gingras et Mukamurera dans un article portant sur le processus d'insertion dans la profession enseignante chez les enseignant·e-s précaires en début de carrière; l'incessant recommencement des tâches et du milieu ainsi que le sentiment d'impuissance vis-à-vis les règles d'embauche et d'affectation génèrent un découragement, voire même parfois un détachement vis-à-vis de leur travail de la part de ces enseignant·e-s (2008, p. 214).

CONCLUSION

Cette recherche visait à décrire la façon dont le statut d'emploi précaire influence la pratique enseignante de spécialistes en arts plastiques au primaire. Le premier chapitre a positionné l'objet de la recherche dans le contexte spécifique de l'enseignement des arts plastiques au primaire à l'école québécoise publique ainsi que du cadre légal et syndical qui structurent les conditions d'exercice de la profession. Le deuxième chapitre a établi le cadre conceptuel sur lequel l'entendement des notions de précarité et de pratique enseignante s'appuierait. Le troisième chapitre a détaillé le paradigme ainsi que la méthodologie retenue, ainsi que les implications de ces choix sur le déroulement de la recherche de même que les objectifs qu'elle aspire à rejoindre. Le quatrième chapitre a peint un portrait exhaustif de chaque cas étudié en explicitant de façon successive leur parcours professionnel, leur conception de l'enseignement, leur pratique ainsi que les effets de la précarité sur chacun de ceux-ci. Finalement, le cinquième chapitre a dégagé les éléments de la pratique qui sont affectés par la précarité pour chacune des participant·e·s, puis mis en relief les différents thèmes qui les unissent.

Ce dernier chapitre apporte quelques pistes de réponses tout en en peignant un portrait dense, riche en nuances et en ambiguïtés. Comme Bresson le mentionne, la précarité est un concept intimement lié à la notion d'entre-deux (2011). Dans le cas des participant·e·s de cette recherche, ces lignes de tension se manifestent particulièrement à travers de la navigation des pôles performance/épuisement, contrôle/impuissance, plaire/s'affirmer, s'attacher/se distancier ainsi que continuité/recommencement. À travers de celles-ci, l'influence du regard de l'autre et des impacts de ce dernier sur les conditions d'enseignement du spécialiste au primaire s'impose aussi comme des préoccupations majeures de la pratique en tant que précaire. En effet, la posture de vulnérabilité dans lequel la législation et la convention collective actuelles positionnent le spécialiste vis-à-vis la communauté de l'école établit un rapport de force inégal avec lequel ceux-celles-ci doivent composer, et par extension, teinte le reste de leurs propos en lien avec leur pratique.

Au-delà du thème initial, ce projet soulève aussi plusieurs questionnements quant aux rapprochements régulièrement effectués entre la notion de précarité et l'expérience. En effet, dans un contexte où les spécialistes peuvent être contraints d'attendre la permanence pendant de nombreuses années et où un nombre grandissant d'enseignant·e·s, spécialistes ou non, choisissent de ne pas opter pour le travail régulier à temps plein, la précarité n'est pas un enjeu qui concerne uniquement les enseignant·e·s en

début de carrière. À l'heure actuelle, ces «précaires d'expérience» persistent à se situer dans un angle mort dans la recherche en éducation (Giguère, 2018, p. 13). Or, à défis similaires, les nuances relevées entre le discours des participant-e-s à cette recherche vis-à-vis les constats généralement tracés dans la littérature portant sur le corps enseignant suggèrent que les réponses offertes par les précaires novices gagneraient donc à être différenciées de celles des précaires expérimentés, voire même investigués de façon distincte.

Ceci étant dit, l'ampleur et la nature exploratoire de ce projet y imposent quelques limitations. Quoique les choix méthodologiques qui en découlent ont permis d'amorcer un travail de défrichage, de dévoiler plusieurs questionnements d'intérêt, ils n'ont pas permis d'aborder pleinement les incidences de chacun d'entre eux, et encore moins vérifier leur potentiel de généralisation auprès d'un échantillon numériquement plus significatif que celui retenu dans le cadre de ce projet. Conséquemment, des recherches subséquentes gagneraient à approfondir l'étude de chacun des pôles nommés précédemment, autant sur la pratique que sur une multitude d'autres facettes de la profession enseignante, notamment le rapport entretenu à l'emploi ou bien celui avec le milieu.

ANNEXE A

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE



No. de certificat : 2022-3690

Date : 2022-03-21

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains*(2020) de l'UQAM.

- Titre du projet : **Enseigner dans ses valises : portrait des approches pédagogiques de quatre spécialistes en arts plastiques au primaire en situation de précarité**
- Nom de l'étudiant : **Karine Blanchette**
- Programme d'études : **Maîtrise en arts visuels et médiatiques (éducation)**
- Direction(s) de recherche : **Martin Lalonde**

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2023-03-21**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

Élise Ducharme

Pour **Raoul Graf**, M.A., Ph.D.

Président CERPÉ plurifacultaire et Professeur titulaire, département de marketing

ANNEXE B

AVIS FINAL DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE



No. de certificat : 2022-3690
Date : 2024-03-08

AVIS FINAL DE CONFORMITÉ

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPÉ plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet : Enseigner dans ses valises : portrait des pratiques de trois spécialistes en arts plastiques au primaire en situation de précarité
Nom de l'étudiant : Karine Blanchette
Programme d'études : Maîtrise en arts visuels et médiatiques (éducation)
Direction(s) de recherche : Martin Lalonde

Merci de bien vouloir inclure une copie du présent document et de votre certificat d'approbation éthique en annexe de votre travail de recherche.

Les membres du CERPÉ plurifacultaire vous félicitent pour la réalisation de votre recherche et vous offrent leurs meilleurs voeux pour la suite de vos activités.

A handwritten signature in black ink, appearing to read "R. Graf".

Raoul Graf, M.A., Ph.D.
Professeur titulaire, département de marketing
Président du CERPÉ plurifacultaire

ANNEXE C

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche

Enseigner dans ses valises : portrait des approches pédagogiques de quatre enseignants spécialistes en arts plastiques au primaire en situation de précarité.

Étudiante responsable

Karine Blanchette
Maîtrise en arts visuels et médiatiques, profil éducation
blanchette.karine@uqam.ca

Direction de recherche

Martin Lalonde,
École des arts visuels et médiatiques,
lalonde.martin@uqam.ca
(514) 987-3000 poste 7613

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique deux entretiens individuels ainsi qu'une collecte de documents pédagogiques et/ou didactiques. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent. Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Ce projet de recherche vise à établir un portrait des approches pédagogiques employées par des enseignant.e.s spécialistes en arts plastiques au primaire en situation de précarité. Plus précisément, il cherche à observer la relation entre la conception de l'enseignement, la pratique ainsi que le statut précaire de ces enseignant.e.s.

Quatre enseignant.e.s seront recruté.e.s pour participer à cette étude. Ils/elles seront invité.e.s à participer à deux entretiens individuels ainsi qu'à une collecte documents au courant du printemps 2022. Pour être éligible, le/la participant.e doit :

- Être présentement enseignant.e spécialiste en arts plastiques au primaire
- Posséder un minimum de cinq ans d'expérience en enseignement
- Être ou avoir été en position de précarité d'emploi* pendant un minimum de trois ans

*À noter : le statut d'emploi précaire est ici défini comme un.e enseignant.e qui ne détient pas de poste permanent (ex : contrat à temps partiel, à la leçon, remplacement, suppléance occasionnelle, etc.)

Les participant.e.s seront sélectionné.e.s en fonction de l'ordre dans lequel il/elles ont manifesté leur intérêt.

Les résultats issus de ces données seront présentés dans le cadre de notre mémoire de maîtrise. Il est aussi possible que ces résultats soient diffusés lors de publications professionnelles ou de recherche, de conférences, de colloques, ou au cours de d'autres instances. Dans tous les cas, les participant.e.s en seront informés par courriel.

Nature et durée de votre participation

Dans le cadre de cette recherche, vous serez appelé à participer à :

- 1) Un entretien individuel semi-dirigé (environ 75 minutes)

Cet entretien aura lieu pour but de dresser un portrait de votre conception de l'enseignement, votre pratique enseignante, votre parcours professionnel précaire ainsi que les intersections entre ces trois composantes. Cette activité aura lieu au courant du mois de mars 2022. Celle-ci se déroulera à distance par le biais de la plateforme Zoom et sera enregistrée de façon audio.

2) Collecte de documents pédagogiques et/ou didactiques (au besoin)

Il se pourrait que vous mentionniez faire usage de certains documents pédagogiques et/ou didactiques au fil de l'entretien individuel semi-dirigé. Si c'est le cas, vous êtes invités à nous faire parvenir ces documents par courriel. Exemples de documents qui pourraient être fournis : Planification, diaporama (type PowerPoint), feuille d'activités, cahier de l'élève, outils d'évaluation, horaire, règles de classes, routines, plan de classe vierge, etc.

À noter: Les documents peuvent être fait maison ou bien tirés d'une source externe (ex : site internet, livre, etc.) Cependant, ils ne peuvent pas contenir de données qui concernent des élèves (ex : photos de projets d'élèves, noms et/ou prénoms, notes au bulletin, etc.)

3) Un entretien individuel de rétroaction (environ 45 minutes)

Cet entretien aura pour but de vous présenter l'analyse initiale de l'entretien individuel semi-dirigé ainsi que des documents collectés. Vous y serez appelé à vous exprimer quant à la justesse de cette analyse ainsi qu'à suggérer des modifications, au besoin. Cette activité aura lieu au courant du mois de mai ou juin 2022. Celle-ci se déroulera à distance par le biais de la plateforme Zoom et sera enregistrée de façon audio.

Dans le cas où vous souhaitez faire des modifications subséquentes à vos propos et/ou aux documents soumis sans se retirer de l'étude, il sera possible de le faire jusqu'au 1er septembre 2022 en nous contactant par courriel.

Par souci de confidentialité, l'ensemble des activités de l'étude (recrutement, entretiens, collecte de documents) se dérouleront à l'extérieur du contexte du milieu d'emploi de l'enseignant.e et par le biais d'adresses courriels autres que le courriel professionnel de l'enseignant.e.

Avantages liés à la participation

Vous ne retirerez personnellement pas d'avantages à participer à cette étude. Toutefois, vous aurez contribué à l'avancement de la science.

Risques liés à la participation

En principe, aucun risque n'est lié à la participation à cette recherche.

Confidentialité

Vos informations personnelles ne seront connues que des chercheurs et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Les données nominatives des participant.e.s (nom, prénom, lieu de travail) seront anonymisées par l'utilisation de pseudonymes. Les détails précis reliés à l'emplacement du milieu d'emploi de l'enseignant.e, tels que la ville et/ou la région administrative, ne seront pas mentionnés.

Les informations vous concernant seront conservées dans un espace de stockage informatique institutionnel protégé par mot de passe pendant la durée de l'étude. L'ensemble des données vous concernant seront détruites trois ans suivant le dépôt officiel du mémoire de recherche.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser l'étudiante de façon écrite et/ou verbale ; toutes les données vous concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet, Karine Blanchette (blanchette.karine@uqam.ca) ou Martin Lalonde (lalonde.martin@uqam.ca)

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la personne ressource du CERPE plurifacultaire : Caroline Vrignaud (cerpe-pluri@uqam.ca)

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

- (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire ;
- (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard ;
- (c) 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 ;
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

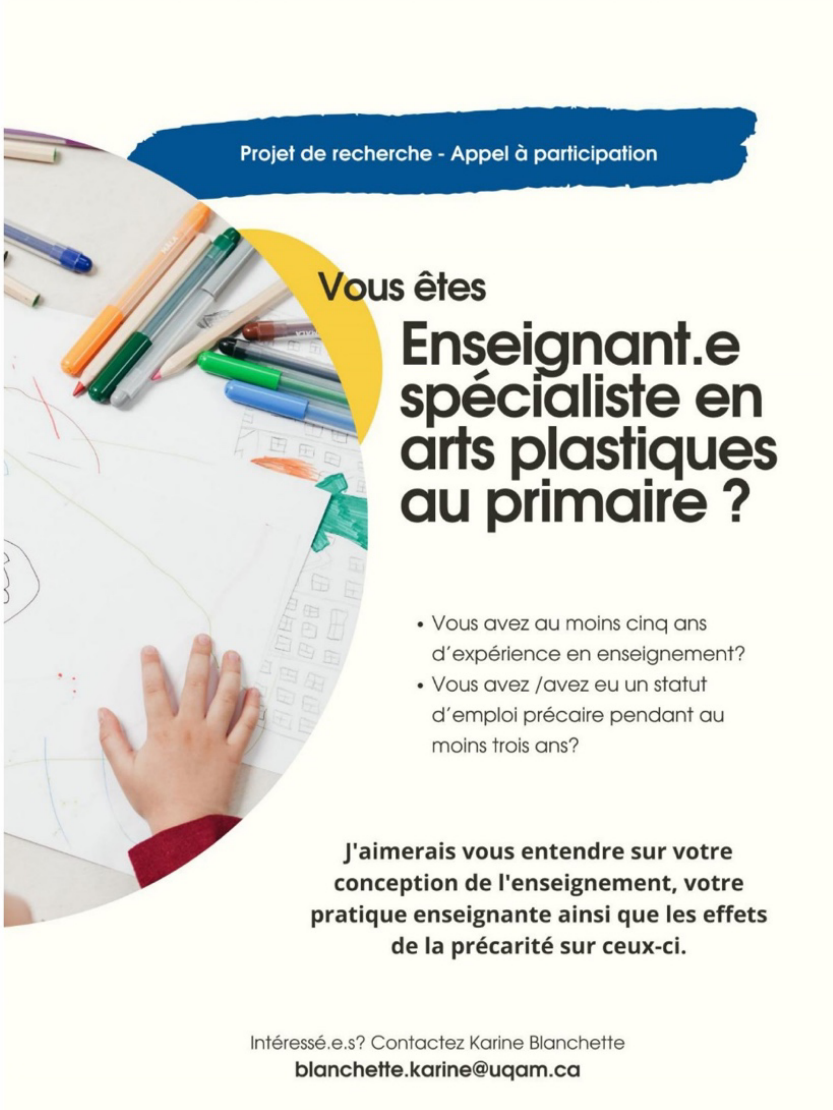
Prénom Nom

Signature

Date

ANNEXE D

AFFICHE DE RECRUTEMENT



Projet de recherche - Appel à participation

Vous êtes

Enseignant.e spécialiste en arts plastiques au primaire ?

- Vous avez au moins cinq ans d'expérience en enseignement?
- Vous avez /avez eu un statut d'emploi précaire pendant au moins trois ans?

J'aimerais vous entendre sur votre conception de l'enseignement, votre pratique enseignante ainsi que les effets de la précarité sur ceux-ci.

Intéressé.e.s? Contactez Karine Blanchette
blanchette.karine@uqam.ca

Publication qui accompagnera l'affiche :

Bonjour à tous!

Je suis présentement étudiante à la maîtrise en arts visuels, profil éducation à l'UQAM. Dans le cadre de mon projet de mémoire, je vise à établir un portrait des approches pédagogiques employées par des enseignant.e.s spécialistes en arts plastiques au primaire en situation de précarité. Plus précisément, je cherche à observer la relation entre la conception de l'enseignement, la pratique ainsi que le statut précaire de ces enseignant.e.s.

Je suis à la recherche de quatre participant.e.s qui seraient intéressés à partager leur expérience avec moi.

La participation implique :

- Un entretien individuel semi-dirigé (75 minutes – mars 2022)
- Le partage de documents pédagogiques et/ou didactiques (au besoin)
- Un entretien individuel de rétroaction (45 minutes – mai/ juin 2022)

Confidentialité : La participation à l'étude est confidentielle. Votre identité ne sera pas divulguée dans le mémoire.

Compensation : Aucune compensation ne sera versée; cependant, votre participation sera grandement appréciée.

Vous désirez obtenir davantage d'information et/ou vous êtes intéressé.e.s à participer?

Contactez-moi : blanchette.karine@uqam.ca

ANNEXE E
GABARIT QUESTIONNAIRE INITIAL

Gabarit de questionnaire

Entretien semi-dirigé (environ 75 minutes)

Accueillir l'enseignant.e sur Zoom. Se présenter, rappeler les objectifs de la recherche et de l'entretien initial. Rappeler que le/la participant.e peut choisir de ne pas répondre à certaines questions, interrompre l'entrevue ou se retirer de la recherche à n'importe quel moment, et ce, sans conséquence. Demander le consentement pour l'enregistrement (audio). Si obtenu, démarrer l'enregistrement.

Portrait général de l'enseignant.e

- Pouvez-vous me parler de vous?
- Quel est votre parcours en tant qu'enseignant.e ? (ex : formation, années d'expérience en enseignement (dans le milieu scolaire ou non), années d'expérience en tant que spécialiste en arts plastique au primaire.)
- Où enseignez-vous en ce moment? Depuis combien de temps?
- Pouvez-vous me décrire le ou les milieu(x) dans lequel/lesquels vous travaillez en ce moment (ex : emplacement géographique, clientèle, enjeux spécifiques, etc.)?

Conception de l'enseignement

- Pourquoi avez-vous choisi le métier d'enseignant.e?
- D'après-vous, qu'est-ce que cela veut dire d'enseigner?
- Quelles sont les plus grandes sources d'influence sur votre vision de l'enseignement? Comment se reflètent-elles dans votre pratique? Pouvez-vous me donner des exemples?
- Lorsque vous enseignez, quels sont les objectifs que vous poursuivez auprès de vos élèves? Comment vous y prenez-vous pour les réaliser? Pouvez-vous me donner des exemples?
- Dans votre classe, quelles sont les valeurs les plus importantes? Comment cela se reflète-t-il? Pouvez-vous me donner des exemples?

Pratique enseignante

- Décrivez le déroulement usuel d'un de vos cours d'arts plastiques.
- Décrivez une SAÉ qui, d'après vous, représente le mieux votre pratique enseignante.
- Estimez-vous appliquer les principes du PFEQ en classe?
- Si oui, sur quels aspects (ex: DGF, compétences disciplinaires, transversales, etc.)? Comment cela se reflète-t-il dans votre pratique enseignante? Pouvez-vous me donner des exemples?

- Si non, sur quels cadres, principes, approches curriculaires vous appuyez vous? Comment cela se reflète-t-il dans votre pratique enseignante? Pouvez-vous me donner des exemples?
- Créez-vous du matériel pédagogique? Des SAÉ, des planifications annuelles?
- Créez-vous du matériel didactique? Grille d'évaluation, cahier de l'élève, tutoriels, etc.?
- Quelle proportion de votre matériel cela représente-t'il?
- Si vous n'utilisez pas de matériel maison, d'où provient votre matériel didactique? De collègues? De communautés de partage sur internet? Des site internet (québécois, canadiens, américains, internationaux, etc.)? De revues (professionnelles, de recherche)?

Précarité

- Pourquoi estimez-vous être dans une situation de précarité professionnelle?
- Estimez-vous que votre statut précaire a des incidences sur la nature de votre tâche éducative? Si oui, de quelle façon (ex : niveaux enseignés, nombre de groupes, nature des groupes, etc.)?
- Pour combien d'écoles avez-vous travaillé au cours de votre carrière?
- À quelle fréquence environ changez-vous de milieu de travail?
- Pour quel motif changez-vous de milieu de travail?
- Y a-t-il des milieux dans lesquels vous vous êtes sentis davantage en accord sur le plan pédagogique? Moins?
- Si oui, lesquels et pourquoi?
- D'après-vous, comment est-ce que ces aspects de la précarité affectent votre conception de l'enseignement?
- D'après-vous, comment est-ce que ces aspects de la précarité affectent votre pratique enseignante?

Conclusion

- Nous avons complété le questionnaire. Y a-t-il quelque chose d'autre que vous souhaitez ajouter?

Remercier l'enseignant.e pour son temps. Rappeler à l'enseignant.e. les documents à nous faire parvenir. Indiquer que nous la.le recontacterons d'ici mai 2022 afin de planifier la rencontre de retour. Leur rappeler qu'il.elle est la bienvenue de nous recontacter entretemps s'il.elle souhaite modifier ses propos (ex : ajout, retrait.)

ANNEXE F

GABARIT QUESTIONNAIRE DE SUIVI

Gabarit de rencontre

Rétroaction avec l'enseignant.e (environ 45 minutes)

Retour sur le dernier entretien

Accueillir l'enseignant.e sur Zoom. Rappeler les objectifs de la recherche et de l'entretien de rétroaction. Rappeler que le/la participant.e peut choisir de ne pas répondre à certaines questions, interrompre l'entrevue ou se retirer de la recherche à n'importe quel moment, et ce, sans conséquence. Demander le consentement pour l'enregistrement (audio). Si obtenu, démarrer l'enregistrement.

- Depuis le dernier entretien, avez-vous pensé à un élément supplémentaire à ajouter sur votre conception de l'enseignement? Votre pratique enseignante? La précarité?

Présenter à l'enseignant.e les résultats initiaux de l'analyse des données concernant son cas spécifique (15 minutes). Discuter de façon informelle au fur et à mesure afin de recueillir les impressions de l'enseignant.e.

- Estimez-vous que cette analyse initiale représente bien votre situation?
- Avec quels aspects de cette analyse initiale êtes-vous en accord?
- Avec quels aspects de cette analyse initiale êtes-vous en désaccord?
- Dans l'ensemble, êtes-vous à l'aise avec l'information qui est présentée? Y a-t-il quelque chose que vous souhaitez retirer ou modifier?

Remercier l'enseignant.e pour son temps. Leur rappeler qu'il/elle est la bienvenue de nous recontacter entretemps s'il/elle souhaite modifier ses propos (ex : ajout, retrait) jusqu'au 1^{er} septembre 2022. Indiquer que nous lui ferons parvenir une copie du mémoire complété lorsque celui-ci sera accepté et déposé sur le portail Archipel (2023.)

ANNEXE G

COLLECTE DE DOCUMENTS

Collecte de documents

Au fil de l'entrevue, l'enseignant.e pourrait mentionner certains documents pédagogiques et/ou didactiques. Si c'est le cas, l'enseignant.e sera invité.e à m'envoyer ces documents par courriel. Voici des exemples de documents qui pourraient être fournis :

- Planification annuelle
- Plans de cours
- Prototypes de projets
- Diaporamas (type PowerPoint)
- Feuilles d'activité
- Cahier de l'élève
- Outils d'évaluation
- Horaire
- Règles de classe
- Routines
- Plan de classe vierge (sans noms)
- Etc.

Les documents en question peuvent être fait maison ou bien tirés d'une source externe (ex : site internet, livre, etc.) Cependant, ils ne peuvent pas contenir de données qui concernent des élèves (ex : photos de projets d'élèves, listes de classe, notes au bulletin, etc.)

RÉFÉRENCES

- Alby, F. et Fatigante, M. (2014). Preserving the Respondent's Standpoint in a Research Interview: Different Strategies of 'Doing' the Interviewer. *Human Studies*, 37(2), 239-256. <https://doi.org/10.1007/s10746-013-9292-y>
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Presses universitaires de France.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 85-93. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2866>
- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 103, 31-43.
- Altet, M. (2014). Les enseignants et leurs pratiques professionnelles. Dans *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (p. 291-303). Dunod. <https://www-cairn-info.proxy.bibliotheques.uqam.ca/Traite-des-sciences-et-des-pratiques--9782100717019-page-291.htm>
- Altet, M. (2019). Conjuguer des recherches sur les pratiques enseignantes et sur la formation des enseignants : une double fonction scientifique et sociale des Sciences de l'éducation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 52(2), 29-60. <https://doi.org/10.3917/lse.522.0029>
- Altet, M., Bressoux, P., Bru, M. et Leconte-Lambert, C. (1994). Etude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2. *Les dossiers de la DEP*, (44 et 72).
- AQÉSAP. (2019). *Rapport annuel 2018-2019*. <https://www.aquesap.org/a-propos/rapports-annuels>
- Axinn, W. G. et Pearce, L. D. (2006). Fitting Data Collection Methods to Research Aims. Dans *Mixed Method Data Collection Strategies* (1^{re} éd.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511617898>
- Beillerot, J. (1998). *Formes et formations du rapport au savoir*. L'Harmattan.
- Béji, K. (2003). Recherche sur les nouvelles formes d'emploi. Dans B. Bourassa, G. Fournier et K. Béji (dir.), *La précarité du travail: une réalité aux multiples visages*. Presses de l'Université Laval. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb39142198x>
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1. <https://doi.org/10.7202/1085369ar>
- Blanchette, K. (2023). Enseigner dans ses valises: Pratiques, conceptions et précarité. *Canadian Art Teacher. Special Graduate Issue*, 19(1). <https://csea-scea.ca/cat-v-19-1/>
- Blanchette, K. et Huebner, E. J. (sous presse). *Enseignement des arts plastiques à l'école: état des lieux*. AQÉSAP.
- Boyatzis, R. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. SAGE Publications.
- Boydell, N., Fergie, G., McDaid, L. et Hilton, S. (2014). Avoiding Pitfalls and Realising Opportunities: Reflecting on

- Issues of Sampling and Recruitment for Online Focus Groups. *International Journal of Qualitative Methods*, 13(1), 206-223. <https://doi.org/10.1177/160940691401300109>
- Bresson, M. (2011). La précarité : une catégorie d'analyse pertinente des enjeux de la norme d'emploi et des situations sociales « d'entre-deux ». *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.3421>
- Breton, P. (2011). Les enseignants spécialistes se sentent dévalorisés. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/201106/08/01-4407424-les-enseignants-specialistes-se-sentent-devalorises.php>
- Brière, M. (1992). Il faut faire quelque chose! *Vision*, (45), 29-37.
- Bru, M. (1998). La validation scientifique des propos et discours sur les pratiques d'enseignement. Dans C. Hadji et S. Baillé (dir.), *Recherche et éducation. Vers une nouvelle alliance*. (p. 45-65). De Boeck.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 63-73. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2864>
- Canzittu, D. (2016). La variabilité des pratiques d'enseignement : étude descriptive des variabilités intra-maître et inter-maîtres. *Éducation & Formation*, (304-02), 53-62.
- Centrale de l'enseignement du Québec. (1987). *L'École primaire et la place faite aux spécialistes : une question d'équilibre et d'équité*.
- Chenail, R. J. (2011). Interviewing the Investigator: Strategies for Addressing Instrumentation and Researcher Bias Concerns in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 16(1), 255-262.
- Chouinard, M.-A. (2000). Artistes et éducateurs réclament l'enseignement obligatoire des arts au primaire et au secondaire. *Le Devoir* (Montréal), 2.
- Coalition nationale pour une éducation artistique de Qualité. (2019). *Les 4 arts, moteur de développement pour les élèves du XXIe siècle*.
- Code civil du Québec*. RLRQ, c. CCQ-1991. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/CCQ-1991>
- Comité MÉEAP. (2022). *Comité mouvement pour l'équité envers les enseignants d'arts plastiques: Propositions de l'AQÉSAP*. AQÉSAP. <https://www.aquesap.org/documentation/comite-meeap--conditions-de-travail->
- Conseil supérieur de l'éducation. (1988). *L'Éducation artistique à l'école: avis au ministre de l'éducation*. Direction des communications du Conseil.
- CPNCF. (2023). *Mode et matières de négociation*. Comité patronal de négociation pour les centres de services scolaires francophones. <https://cpn.gouv.qc.ca/cpnf/negotiations/mode-et-matieres-de-negotiation/>
- CPNCF et FAE. (2021). *Entente nationale 2020-2023*. https://www.lafae.qc.ca/public/file/2021-12-03-FAE_Ent_2020-2023_ADM.pdf
- CPNCF et FSE-CSQ. (2023). *Entente nationale 2020-2023*. https://cpn.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/sites/2/2023/02/2023-02-07_FSE_Ent_2020-2023_ADM_final_A1.pdf

- Crahay, M. (1989). Contraintes de situation et interactions maître-élève, Changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ? *Revue française de pédagogie*, (88), 67-94.
- Demarque, C., Beder, A., Calvayrac, A., Passédat, L. et Le Blanc, A. (2016). Pluralité des perspectives temporelles et conditions de mobilisation dans les situations de précarité d'emploi: *Nouvelle revue de psychosociologie*, N° 22(2), 95-110. <https://doi.org/10.3917/nrp.022.0095>
- Denzin, N. K. (1970). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods* (1^{re} éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315134543>
- Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (4e édition). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Eckert, H. (2010). « Précarité » dites-vous ? *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.3285>
- Éditeur officiel du Québec. (2022). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire* c. I-13.3, r. 8. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/rc/i-13.3,%20r.%208>
- FAE. (2013, 2 octobre). *Au primaire comme au secondaire: Pour la FAE, l'enseignement des arts doit être dispensé par des spécialistes*. https://www.lafae.qc.ca/public/file/comm_FAE_20131002_enseignement_arts_specialistes.pdf
- Fédération des syndicats de l'enseignement. (2023). *Conventions collectives*. <http://lafse.org/vos-droits/conventions-collectives/>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). Chapitre 2 : Les paradigmes sous-jacents aux méthodes quantitatives et qualitatives. Dans *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives* (3e édition). Chenelière Éducation.
- FSE-CSQ. (2017). *Les droits des enseignantes et enseignants à statut précaire*. https://fse.lacsq.org/fileadmin/Vos_droits/Boite_a_ouils/Precarite/droitsstatutprecaire2015-2020.pdf
- Fusch, P., Fusch, G. E. et Ness, L. R. (2018). Denzin's Paradigm Shift: Revisiting Triangulation in Qualitative Research. *Journal of Social Change*, 10(1). <https://doi.org/10.5590/JOSC.2018.10.1.02>
- Fusch, P. et Ness, L. (2015). Are We There Yet? Data Saturation in Qualitative Research. *The Qualitative Report*. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2281>
- Gagné, A. (2020). *Vous avez dit... identité professionnelle?* Observatoire de la formation professionnelle du Québec. <https://observatoirefp.org/wp-content/uploads/2021/02/F13-Identite-professionnelle.pdf>
- Gall, M. D., Gall, J. P. et Borg, W. R. (2007). *Educational research: an introduction* (8th ed). Pearson/Allyn & Bacon.
- Gelinas, L., Pierce, R., Winkler, S., Cohen, I. G., Lynch, H. F. et Bierer, B. E. (2017). Using Social Media as a Research Recruitment Tool: Ethical Issues and Recommendations. *The American Journal of Bioethics*, 17(3), 3-14. <https://doi.org/10.1080/15265161.2016.1276644>
- Giguère, S. (2018). *Persévérance professionnelle : Guide de survie pour les enseignants novices* [Université de

Sherbrooke].

https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/14173/Giguere_Simon_MEd_2018.pdf?sequence=3&isAllowed=y

- Gingras, C. et Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 203-222. <https://doi.org/10.7202/018997ar>
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32. <https://doi.org/10.7202/000304ar>
- Gosselin, P., Murphy, S., St-Denis, É., Fortin, S., Trudelle, S. et Gagnon-Bourget, F. (2016). L'approche par compétence dans la formation en art. Dans M. Théberge et F. Chaîné (dir.), *Réfléchir à la formation artistique* (p. 277-293). PUL. <https://web-p-ebsochost-com.proxy.bibliotheques.uqam.ca/ehost/detail/detail?vid=0&sid=c4f834ce-0369-49bc-9fb0-72cb6ecd6643%40redis&bdata=Jmxhbm9Znlmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=2286660&db=nlebk>
- Gosselin, P., Potvin, G., Gingras, J.-M. et Murphy, S. (1998). Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 647-666. <https://doi.org/10.7202/031976ar>
- Hanna, P. et Mwale, S. (2017). 'I'm Not with You, Yet I Am ...': Virtual Face-to-Face Interviews. Dans V. Braun, V. Clarke et D. Gray (dir.), *Collecting Qualitative Data* (1^{re} éd.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781107295094.013>
- Harrison, H., Birks, M., Franklin, R. et Mills, J. (2017). Case Study Research: Foundations and Methodological Orientations. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 18(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-18.1.2655>
- Hirsch, L., Thompson, K. et Every, D. (2014). From Computer to Commuter: Considerations for the Use of Social Networking Sites for Participant Recruitment. *The Qualitative Report*. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2014.1279>
- Houffort, N. et Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. École nationale d'administration publique.
- Institut de la statistique du Québec. (2022a, 16 mai). *Nombre d'écoles, selon l'ordre d'enseignement et le réseau d'enseignement, Québec, années scolaires 2012-2013 à 2020-2021*. Banque de données des statistiques officielles sur le Québec. https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERKO29HX22-111094572217{218&p_lang=1&p_m_o=MEQ&p_id_ss_domn=1099&p_id_raprt=3610#temps=2020-2021
- Institut de la statistique du Québec. (2022b, 30 mai). *Personnel enseignant des commissions scolaires, selon le secteur et l'ordre d'enseignement, le champ d'enseignement, le statut d'emploi et le sexe, Québec, 2015-2016 à 2019-2020*. Banque de données des statistiques officielles sur le Québec. https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERKO29HX22-111094572217{218&p_lang=1&p_m_o=MEQ&p_id_ss_domn=1099&p_id_raprt=3609#temps=2020-

2021&tri_sect=10

- Jeffrey, D. et Harvengt, D. (2017). *Éthique et insubordination en éducation : quelle autonomie professionnelle pour les enseignants?* Presses de l'Université Laval.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2018). L'étude de cas. Dans *La recherche en éducation : ses étapes, ses approches* (4^e éd., p. 288-316). Édition du CRP.
- Knapp, M. L., Hall, J. A. et Horgan, T. G. (2013). *Nonverbal Communication in Human Interaction* (8^e éd.). Wadsworth Publishing.
- Legendre, R. (2005). Pratique enseignante. Dans *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e édition, p. 1066). Guérin.
- Lemerise, S. (2018). *La fabuleuse histoire de l'enseignement du dessin et des arts plastiques au Québec*.
- Lemerise, S. (2021, 14 février). La revue Vision: un patrimoine à chérir et à découvrir. *Vision*.
<http://revuevision.ca/la-revue-vision-un-patrimoine-a-cherir-et-a-decouvrir/>
- Lemerise, S., Couture, F. et Roth, K. (1990). A Social History of Art and Public Art Education in Quebec: The 1960s. *Studies in Art Education*, 31(4), 226. <https://doi.org/10.2307/1320542>
- Lemerise, S. et Sherman, L. (1996). La place du dessin dans les politiques scolaires catholiques et protestantes du Québec. *Revue d'histoire de l'éducation*, 8(1), 1-14.
- Lenoir, Y., Larose, F., Grenon, V. et Hasni, A. (2000). La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec: évolution ou stabilité des représentations depuis 1981. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 483-514. <https://doi.org/10.7202/000288ar>
- Loi sur l'instruction publique*. RLRQ, c. I-13.3. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/l-13.3>
- Marcel, J.-F. (2004). Recherches contextualisées et pratiques enseignantes. Dans J.-F. Marcel et P. Rayou (dir.), *Recherches contextualisées en éducation* (p. 13-26). INRP.
- Martineau, S. et Presseau, A. (2007). Se "mettre en mots" ou se bricoler une histoire pour qu'elle prenne sens. Le discours identitaire d'enseignants du secondaire. Dans C. Gohier (dir.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement: regards croisés* (p. 67-88). Presses de l'Université du Québec.
- Martineau, S. et Presseau, A. (2012). Le discours identitaire d'enseignants du secondaire : entre la crise et la nécessité de donner du sens à l'expérience. *Phronesis*, 1(3), 55-68. <https://doi.org/10.7202/1012563ar>
- Mathieu, É. (2020). *Recension des lieux et des conditions d'enseignement des arts plastiques au primaire: analyse des retombées sur les interventions éducatives et sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal].
- Mehra, B. (2002). Bias in Qualitative Research: Voices from an Online Classroom. *The Qualitative Report*, 7(1), 1-19. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2002.1986>
- Mendelson, C. (2007). Recruiting participants for research from online communities. *Computers, Informatics, Nursing : Cin*, 25(6), 317-25.

- Mercure, D. (2016). Sentiments et rationalité en milieu de travail dans les sociétés modernes avancés : de la reconnaissance à la mobilisation des affects. Dans M. D'Amato (dir.), *Ragioni E Sentimenti* (p. 94-105). RomaTree Press.
- Mercure, D. et Vultur, M. (2010). *La signification du travail: nouveau modèle productif et ethos du travail au Québec*. Presses de l'Université Laval.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2nd ed). Jossey-Bass Publishers.
- Meunier, A. et Piché, J.-F. (2012). *Une histoire du syndicalisme enseignant*. Presses de l'Université du Québec.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2020). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook* (Fourth edition). SAGE.
- Ministère de l'Éducation. (1980). *Programme d'études - Primaire - Arts*.
<http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs41298>
- Ministère de l'Éducation. (1993). *[Rapport d'enquête sur l'implantation du programme d'arts plastiques au 2e cycle du primaire]*.
- Ministère de l'Éducation. (2023). *Volet 3 de la formation obligatoire à l'intention des membres des conseils d'établissement: Temps alloué à chaque matière*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/Centre_de_services_scolaire/fiche_15_temps_alloues_materies.pdf
- Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise: éducation préscolaire, enseignement primaire*.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-primaire.pdf
- Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport. (2011). *Programme de formation de l'école québécoise, Chapitre 8, domaine des arts*.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/chapitre082v2.pdf
- Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire* [Thèse de doctorat, Université Laval].
- Mukamurera, J. (1999). Le processus d'insertion professionnelle de diplômés en enseignement au Québec : une analyse de trajectoires. *Éducation et francophonie*, 27(1), 64-79. <https://doi.org/10.7202/1080484ar>
- Mukamurera, J. et Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation. *Recherche et formation*, (74), 57-70. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2129>
- Mukamurera, J., Lakhal, S. et Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activites*, (16-1).
<https://doi.org/10.4000/activites.3801>
- Mukamurera, J. et Martineau, S. (2009). La précarité d'emploi, une voie périlleuse d'entrée en enseignement. *Formation et profession*, 16(2), 54-56.

- Ndoreroaho, J. et Jutras, F. (2019). Le développement professionnel des enseignants en précarité d'emploi : le cas de l'enseignement moral au Québec. *Éthique en éducation et en formation : les Dossiers du GREE*, (6), 109-129. <https://doi.org/10.7202/1059246ar>
- Nelson, M. A., Caldarella, P., Hansen, B. D., Graham, M. A., Williams, L. et Wills, H. P. (2018). Improving Student Behavior in Art Classrooms: An Exploratory Study of CW-FIT. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(4), 227-238. <https://doi.org/10.1177/1098300718762744>
- Normandeau, G. (2011). *Lettre d'appui aux enseignants spécialistes en Éducation*. <https://specialisteseducation.tripod.com>
- Office québécois de la langue française. (2008). *Conseil d'établissement*. Grand dictionnaire terminologique. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/8373455/conseil-detablissement>
- Office québécois de la langue française. (2009a). *Enseignement primaire*. Grand dictionnaire terminologique. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/8363274/enseignement-primaire>
- Office québécois de la langue française. (2009b). *Ordre d'enseignement*. Grand dictionnaire terminologique. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/1199734/ordre-denseignement>
- Office québécois de la langue française. (2011). *Titulaire de classe*. Grand dictionnaire terminologique. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/26503559/titulaire-de-classe>
- Office québécois de la langue française. (2018). *Précaire*. Grand dictionnaire terminologique. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/26550452/precaire>
- Office québécois de la langue française. (2019). *Section locale*. Grand dictionnaire terminologique. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/2084941/section-locale>
- Office québécois de la langue française. (2020a). *Centre de services scolaires*. Grand dictionnaire terminologique. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/26557683/centre-de-services-scolaire>
- Office québécois de la langue française. (2020b). *Commission scolaire*. Grand dictionnaire terminologique. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/8873553/commission-scolaire>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). Chapitre 12 - L'analyse thématique. Dans *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (Armand Colin, p. 175-176). 5e ed.
- Paugam, S. (2003). Les nouvelles précarités du travail. Dans B. Bourassa, G. Fournier et K. Béji (dir.), *La précarité du travail: une réalité aux multiples visages* (p. 3-21). Presses de l'Université Laval. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb39142198x>
- Perez-Roux, T. (2011). Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires. *Recherches en éducation*, (11). <https://doi.org/10.4000/ree.4958>
- Ressac et Léger. (2022). *Canada numérique 2023: un portrait du comportement en ligne des Canadiens*. https://ressac.com/ressac_le_canada_numerique_2023.pdf
- Rioux, M., Deslauriers, J. et Québec (Province). (1969). *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec* (vol. 2). Editeur officiel du Québec. 4 vol. <https://rapport-rioux.uqam.ca/edition->

- Rondeau, K. (2017). Le travail de nature identitaire d'acteurs du milieu préscolaire et primaire en contexte de formation continue: un processus de mise en conscience de soi et de production de sens. *McGill Journal of Education*, 52(2), 313-333. <https://doi.org/10.7202/1044469ar>
- Rondeau, K. (2020). Le sentiment d'identité professionnelle congruente de la personne enseignante Définition et manifestations. Dans N. Goyette et S. Martineau (dir.), *Le bien-être en enseignement: Tensions entre espoirs et déceptions*. Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1n35cc8>
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative / interprétative. Dans *La recherche en éducation: étapes et approches* (4^e éd., p. 191-217). Les Presses de l'université de Montréal.
- Sennett, R. (2000). *Le travail sans qualités: les conséquences humaines de la flexibilité*. A. Michel.
- Stavros, C. et Westberg, K. (2009). Using triangulation and multiple case studies to advance relationship marketing theory. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 12(3), 307-320. <https://doi.org/10.1108/13522750910963827>
- Susi, F. D. (1989). The Physical Environment of Art Classrooms: A Basis for Effective Discipline. *Art Education*, 42(4), 37. <https://doi.org/10.2307/3193141>
- Sylvestre, L. (2008). *Analyse des pratiques de cinq enseignantes spécialisées en arts plastiques au primaire favorisant l'action de l'élève dans le travail de l'exposition d'art en milieu scolaire* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6484/Sylvestre_Laurence_2008_these.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Thomas, D. R. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246. <https://doi.org/10.1177/1098214005283748>
- Tremblay, D.-G. (1994). Chômage, flexibilité et précarité d'emploi: aspects sociaux. Dans F. Dumont, S. Langlois et Y. Martin, *Traité des problèmes sociaux* (p. 623-652). Institut québécois de recherche sur la culture. https://web.archive.org/web/20180719200100id_/http://classiques.uqac.ca/contemporains/tremblay_diane_gabrielle/chomage_flexibilite_prekarite/chomage_flexibilite.pdf
- Trudel, L., Simard, C. et Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire? *Recherches qualitatives, Hors Série*(5), 38-45.
- Vaillancourt, J. (2013). *L'impact de la précarité en emploi à l'égard de l'engagement syndical des enseignants* [Mémoire de maîtrise, Université Laval].
- Vultur, M. (2010). La précarité : un « concept fantôme » dans la réalité mouvante du monde du travail. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.3287>
- Vultur, M. (2019). Le concept de précarité: quelle adéquation aux transformations actuelles du monde du travail? Dans D. Mercure et M. Vultur (dir.), *Dix concepts pour penser le nouveau monde du travail*. Presses de l'Université Laval. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1g2473f>

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: design and methods* (Sixth edition). SAGE.

LEXIQUE

Le vocabulaire utilisé dans le système d'éducation québécois implique certaines spécificités importantes. Le lexique ci-dessous permet d'établir une compréhension commune des concepts qui seront abordés au fil du mémoire. Sauf quelques exceptions, l'ensemble des définitions ont été adaptées de la version FSE-CSQ de l'Entente nationale 2020-2023, de la Loi sur l'instruction publique ainsi que du grand dictionnaire terminologique de l'Office québécois de la langue française.

Ancienneté	Période d'emploi de l'enseignant·e à son centre de services. De façon générale, celle-ci est comptabilisée en années scolaires; dans le cas d'un contrat à temps plein, ou 200 jours, l'enseignant accumule un an d'ancienneté. Dans le cas d'un contrat à temps partiel, le calcul sera plutôt effectué au prorata de la taille de sa tâche vis-à-vis de celle d'une personne à temps plein. (<i>CPNCF et FSE-CSQ, 2023, c 5, art 2</i>)
Centre de services scolaires (CSS)	« Personne morale de droit public gérée par un conseil d'administration, dont la mission est de soutenir et d'accompagner les établissements scolaires du réseau public dans une zone géographique donnée en lui fournissant des services administratifs, afin de favoriser l'éducation de sa population » (Office québécois de la langue française, 2020a). Dans le secteur francophone, les CSS remplacent les commissions scolaires depuis 2020.
Commission scolaire (CS)	« Personne morale de droit public formée de personnes démocratiquement élues par la population, dont la mission est d'assurer l'éducation des habitants d'une circonscription donnée et d'y administrer les écoles primaires et secondaires » (Office québécois de la langue française, 2020b). Dans les secteurs francophones, les CS ont été remplacées par les CSS en 2020. Cependant, puisque ce changement est récent, l'appellation CS est encore parfois utilisée pour référer aux CSS.
Champ d'enseignement	Le champ désigne le secteur d'activité d'un·e enseignant·e. Celui-ci peut-être caractérisé par l'enseignement d'une ou d'un ensemble de disciplines connexes, d'un ordre ou bien d'une population spécifique. L'ensemble des champs sont définis à l'annexe 1 de chacune des ententes nationales; dans le cas de l'enseignement des arts plastiques au primaire, celui-ci relève du champ 7 (<i>CPNCF et FSE-CSQ, 2023, c 1, art 1(09) et Annexe 1</i>).
Contrat d'engagement	Contrat qui lie le centre de services scolaire et un·e enseignant·e. Celui-ci définit la nature de la prestation de services à effectuer ainsi que l'école ou les écoles qui lui sont affectées pour la durée d'une année scolaire donnée. Ce contrat peut être à temps plein, à temps partiel ou à la leçon. Sauf indication contraire, notamment pour les enseignant·e·s régulier·ère·s, le contrat se termine automatiquement à la fin de l'année scolaire. Un contrat peut être offert pour effectuer un remplacement; cependant, celui-ci prend fin au retour de l'enseignant·e titulaire de la tâche ou à la fin de l'année scolaire, selon l'événement qui se produit en premier (<i>CPNCF et FSE-CSQ, 2023, c 6, art 1 et Annexe 3</i>).

Conseil d'établissement (CÉ)	Conseil institué au sein d'un établissement d'enseignement public et ayant un rôle décisionnel sur différentes questions liées à la gestion de cet établissement. Le CÉ dispose aussi d'un rôle consultatif sur divers points soumis par le centre de services scolaires (Office québécois de la langue française, 2008). À l'ordre primaire, ce conseil est composé d'un nombre égal de parents d'élèves fréquentant l'école et de membres du personnel ainsi que de deux représentants de la communauté (<i>Loi sur l'instruction publique</i> , RLRQ, c. I-13.3, art 42).
Cycle	Pour le primaire, tranche de deux ans qui regroupe la 1 ^{re} et la 2 ^e année (premier cycle), la 3 ^e et la 4 ^e année (2 ^e cycle) ainsi que la 5 ^e et 6 ^e année (3 ^e cycle).
École	Établissement d'enseignement sous l'autorité d'un-e directeur-ice et destiné à assurer la formation de l'élève. Cet établissement peut être composé de plusieurs locaux ou immeubles (<i>CPNCF et FSE-CSQ</i> , 2023, c 1, art 1(18)).
Enseignant-e	Personne dont l'occupation est d'enseigner à des élèves en vertu de la LIP (<i>CPNCF et FSE-CSQ</i> , 2023 c 1, art 1(19)).
Enseignant-e à la leçon :	Enseignant-e dont le contrat d'engagement détermine de façon précise l'enseignement donné aux élèves ainsi que le nombre d'heures impliqué. Celui-ci ne peut pas dépasser un tiers du maximum annuel de la tâche éducative d'un-e enseignant-e à temps plein (<i>CPNCF et FSE-CSQ</i> , 2023, c 1, art 1 (20)).
Enseignant-e à temps partiel	Enseignant-e dont le contrat d'engagement détermine qu'il-elle est employé-e pour une journée, une semaine ou une année scolaire non complète. Un remplacement est toujours considéré comme un contrat à temps partiel, et ce, peu importe sa durée ou l'amplitude de tâche (<i>CPNCF</i> , 2023, c 1, art 1(21)).
Enseignant-e à temps plein	Enseignant-e qui n'est ni à la leçon, ni à temps partiel et qui a un contrat d'engagement conforme à l'Annexe 3-C (<i>CPNCF et FSE-CSQ</i> , 2023, c 1, art 1(22)).
Enseignant-e régulier	Enseignant-e dont le contrat annuel se renouvelle tacitement (<i>CPNCF et FSE-CSQ</i> , 2023, c 1, art 1(26)).
Enseignant-e spécialiste	« Enseignant-e affecté de façon générale à l'enseignement d'une spécialité auprès de plusieurs groupes d'élèves du préscolaire, du primaire, ou les deux. » (<i>CPNCF et FSE-CSQ</i> , 2023, c 1, art 1(42)).
Enseignant-e titulaire	« Enseignant ayant la charge de l'enseignement de la plupart des matières dans une classe du primaire dont il est responsable. » (Office québécois de la langue française, 2011)
Entente locale	Dans le cas des enseignant-e-s du système d'éducation public, convention collective négociée entre le syndicat local d'un centre de services et ce dernier. Cette convention détaille les ententes au niveau local, telle que les procédures d'affectation et de mutation. Cette entente permet aussi de négocier certains arrangements locaux vis-à-vis l'entente nationale (Fédération des syndicats de l'enseignement, 2023).

Entente nationale	Dans le cas des enseignant·e·s du système d'éducation public, convention collective négociée entre le CPNCF ou le CPNCA et les différentes fédérations syndicales liées au milieu de l'éducation. Cette convention détaille toutes les ententes au niveau sectoriel, telles que la tâche ou l'ancienneté, ainsi que celles au niveau intersectoriel, tel que le salaire et le régime de retraite. Cette convention s'applique au niveau national, donc, à l'ensemble des enseignant·e·s syndiqués du système d'éducation public (Fédération des syndicats de l'enseignement, 2023). Pour les CSS francophones, il existe trois versions de l'Entente, soit, celle de la FSE-CSQ, celle de la FAE et celle de l'APEQ.
Grille-horaire	Document qui structure l'horaire des élèves. Cette grille peut détailler, entre autres, les heures de début et de fin des cours, celles des moments de pause ainsi que le contenu des périodes.
Grille-matière	Document qui identifie les matières enseignées au sein d'une école au cours d'une année scolaire ainsi que le temps alloué à chacune d'entre elles.
Loi sur l'instruction publique (LIP)	La Loi sur l'instruction publique détaille les assises légales sur lesquelles s'appuie le système d'éducation québécois. Celle-ci encadre les droits et obligations des différents acteurs qui en font partie, notamment les élèves et les membres du personnel enseignant. Elle spécifie aussi les règles de fonctionnement auxquelles sont soumis les écoles et les CSS.
Période	« Une unité de durée variable de la subdivision de l'horaire des élèves » (<i>CPNCF et FSE-CSQ, 2023, c 1, art 1(37)</i>).
Permanence	« Statut acquis par l'enseignant·e qui a terminé au moins 2 années complètes de service continu au centre de services soit à titre d'enseignant·e à temps plein, soit à titre d'employé·e régulier à temps plein dans une autre fonction au centre de services, et ce, depuis son engagement au centre de services » (<i>CPNCF et FSE-CSQ, 2023, c 5, art 3(08)</i>).
Primaire	Ordre d'enseignement, qui se situe entre l'éducation préscolaire et l'enseignement secondaire. La durée normale de cet ordre est de six années. Au Québec, celui-ci est découpé en trois cycles de deux ans. (<i>Office québécois de la langue française, 2009a</i>)
Spécialité	L'une des spécialités définies par le ministère aux fins d'application de la clause 1-1.42 (p.6). Au primaire, les spécialités prévues par l'Entente nationale sont anglais langue seconde (champ 4), éducation physique et à la santé (champ 5), musique (champ 6) et arts plastiques (champ 7) (<i>CPNCF et FSE-CSQ, 2023, Annexe 1</i>). En plus des champs mentionnés précédemment, la FAE reconnaît danse et art dramatique (champ 22) (<i>CPNCF et FAE, 2021, Annexe 1</i>).
Suppléant·e occasionnel·le	« Toute personne, sauf un·e enseignant·e régulier, qui remplace un·e enseignant·e absent·e » (<i>CPNCF et FSE-CSQ, 2023, c1, art 1(44)</i>). La suppléance effectuée sur une base occasionnelle ne donne pas droit à un contrat.

Syndicat local	Partie constitutive d'un syndicat disposant d'une autonomie de fonctionnement. (Office québécois de la langue française, 2019) Pour les enseignant·e·s de la fonction publique, le syndicat local représente généralement les employé·e·s d'un même centre de services.
Tâche annuelle	Ensemble des attributions caractéristiques prévues à la fonction générale, s'exerçant dans le cadre des activités professionnelles confiées. (CPNCF et FSE-CSQ, 2023, c 8, art 4(01)(b)).
Tâche éducative (TÉ)	La tâche éducative est la partie de la tâche annuelle dédiée à la présentation de cours et de leçons, la récupération, les activités de formation et d'éveil, les activités étudiantes, l'encadrement et les surveillances autres que les surveillances d'accueil et déplacements. (CPNCF et FSE-CSQ, 2023, c 8, art 6(02)). Au primaire, le temps alloué à la tâche éducative dans l'horaire d'un enseignant·e à temps plein est de 23 heures par semaine (CPNCF et FSE-CSQ, 2023, c 8, art 5(02)).
Ordre d'enseignement	Chacune des grandes divisions de l'enseignement. Au Québec, les ordres d'enseignement sont l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire, l'enseignement collégial et l'enseignement universitaire. (Office québécois de la langue française, 2009b)