

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

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

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ARTS VISUELS ET MÉDIATIQUES

PAR

ÉLISE MATHIEU

FÉVRIER 2020

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

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

REMERCIEMENTS

En tout premier lieu, je tiens à remercier toute ma famille et tout spécialement Benoît de m'avoir épaulée moralement au quotidien tout au long de mon parcours universitaire. Merci à tous les enseignants spécialisés en arts plastiques qui ont croisé ma route et qui m'ont permis de trouver la motivation et l'énergie nécessaires pour mener à terme ce travail de recherche. Je tiens à remercier sincèrement ma directrice de mémoire, Mme Francine Gagnon-Bourget, pour ses conseils judicieux et ses encouragements soutenus tout au long de ce processus.

« Chez les Grecs, l'école est pratique avant d'être lieu »

Mazalto (2008).

DÉDICACE

Je dédie ce mémoire à tous les
enseignants spécialisés en arts.
Ces enseignants qui, contre vents et
marées, dans des conditions d'exercice
parfois regrettables parviennent quand
même à susciter chez leurs élèves le
premier souffle d'un engagement
artistique riche de sens où chacun peut
se développer en confiance et atteindre
ainsi son plein potentiel.

*«Ceux qui ont le privilège de savoir
ont le devoir d'agir.»*

Citation d'Albert Einstein

TABLES DES MATIERES

LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	ix
RÉSUMÉ	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I LA PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 Introduction.....	4
1.2 L'origine de la problématique	5
1.3 Contexte de l'enseignement des arts plastiques à la CSDM.....	9
1.3.1 Le temps accordé à l'enseignement des arts	11
1.3.2 Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) et sa mise en œuvre dans l'école.....	17
1.3.3 La qualification des enseignants et le sentiment d'efficacité personnelle (SEP).....	19
1.3.4 Les environnements pédagogiques comme lieux d'enseignement-apprentissage significatifs	21
1.4 L'énoncé de la problématique	27
1.5 Question générale de recherche	29
1.5.1 Questions spécifiques de la recherche.....	29
1.6 Objectifs de la recherche	30
1.7 Pertinence de la recherche	31
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL.....	32
2.1 La notion du lieu en éducation.....	32
2.2 L'architecture scolaire et l'éducation	37
2.3 L'environnement pédagogique	43
2.4 Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des enseignants	45

2.5	La notion de qualité en enseignement des arts	52
2.6	La psychologie sociale de l'environnement	53
CHAPITRE III LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE		59
3.1	Introduction.....	59
3.1.1	Classification des lieux d'enseignement-apprentissage	61
3.2	La dimension éthique.....	64
3.3	L'approche de la méthodologie mixte	65
3.3.1	Méthode quantitative.....	66
3.3.2	L'échantillonnage concernant la cueillette de données quantitatives	68
3.3.3	Obstacles et limitations dans la cueillette des données quantitatives	69
3.3.4	Méthode qualitative.....	70
3.3.5	L'échantillon concernant la deuxième phase de la cueillette de données qualitatives	71
3.3.6	Contexte, contenu et déroulement de l'entretien.....	72
3.3.7	Obstacles et limitations de la cueillette des données qualitatives	75
CHAPITRE IV ORGANISATION ET ANALYSE DES DONNÉES		78
4.1	Introduction.....	78
4.2	Les participants à la recherche.....	79
4.3	Déroulement de la cueillette des données.....	79
4.3.1	Conduite et contexte des données quantitatives du questionnaire électronique	79
4.3.2	Conduite et contexte de l'entretien de groupe.....	81
4.4	Organisation des données du questionnaire et de l'entretien.....	83
4.5	Les dimensions de l'environnement pédagogique et les composantes périphériques	85
4.5.1	Le lieu d'enseignement-apprentissage	85
4.5.2	Les défis de la mobilité et des espaces partagés en enseignement des arts plastiques au primaire	94
4.6	Qualité de l'enseignement des arts plastiques	109
CONCLUSION		116
ANNEXE A FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À LA RECHERCHE		133

APPENDICE A	Lettre d'approbation de la CSDM (21 H-2017).....	137
APPENDICE B	Questionnaire électronique.....	138
APPENDICE C	Message envoyé par courriel aux directions d'écoles concernées par le projet de recherche	153
APPENDICE D	Actions professionnelles complémentaires à la recherche afin d'influencer le pouvoir d'agir sur le milieu	155
BIBLIOGRAPHIE	160

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Modèle d'une situation pédagogique (SOMA)	43
2.2 Schéma des déterminismes réciproques dans la théorie sociale cognitive de Bandura (1986)	46
4.1 Classification des défis rencontrés en enseignement des arts plastiques au primaire en 2016-2017, selon les répondants au questionnaire électronique ($n = 35$)	85
4.2 Classification des défis rencontrés en enseignement des arts plastiques au primaire en 2016-2017, selon les participants à l'entretien de groupe ($n = 6$) ..	86
4.3 Degré de modifications apportées aux interventions pédagogiques, selon les répondants au questionnaire électronique ($n = 35$)	95

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1.1 Régime pédagogique.....	13
3.1 Description des locaux.....	62
4.1 Profils des répondants de la cueillette de données quantitatives	80
4.2 Profils des participants de la cueillette de données qualitatives	82
4.3 Répartition des locaux en enseignement des arts plastiques	88
4.4 Recension des techniques en arts plastiques difficiles ou impossibles à mobiliser auprès des élèves au primaire, selon les participants au questionnaire électronique ($n = 35$)	97

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AQÉSAP	Association québécoise des éducatrices et des éducateurs spécialisés en arts plastiques
ÉAVM	École des arts visuels et médiatiques
CSDM	Commission scolaire de Montréal
PFÉQ	Programme de formation de l'école québécoise
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
SEP	Sentiment d'efficacité personnelle
TNI	Tableau numérique interactif

RÉSUMÉ

Cette recherche analyse la réalité des enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire, tout d'abord par un travail de recension des conditions d'exercice telles que les différents lieux d'enseignement-apprentissage, les ressources matérielles et humaines et l'analyse des retombées des différents lieux d'apprentissages et d'enseignement sur les interventions éducatives. Elle vise à saisir ce qui peut influencer le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) (Bandura, 2007) des enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire en fonction des défis rencontrés dans leur pratique. Cette recherche s'inscrit dans une approche mixte et a pour but de mieux comprendre les facteurs qui influencent la qualité de l'enseignement des arts plastiques dans le secteur public au primaire à Montréal. La recherche tire son origine d'observations sur le terrain en tant que conseillère pédagogique avec des enseignants spécialisés qui travaillent dans une diversité de contextes. La cueillette des données, réalisée à partir d'un questionnaire électronique et d'un entretien de groupe semi-dirigé auprès d'enseignants spécialisés de la Commission scolaire de Montréal (CSDM), contribue à dresser un portrait actuel de l'enseignement des arts plastiques au primaire. Cette cueillette de données offre des informations pertinentes à propos des environnements pédagogiques (lieux d'enseignement-apprentissage, matériel artistique et ressources documentaires disponibles) dont les enseignants spécialisés disposent. L'organisation des données, réalisée à partir d'une analyse thématique reliée aux questions de recherche, permet le recoupement d'éléments convergents entre les récits des enseignants et le cadre théorique et permet d'établir ainsi les éléments qui sont susceptibles d'affecter la qualité de l'enseignement en arts plastiques, en plus de permettre de mieux comprendre comment ces éléments affectent le SEP des enseignants spécialisés.

Mots-clés : arts plastiques, enseignement spécialisé, primaire, contexte d'enseignement, architecture scolaire, environnement pédagogique, espace, sentiment d'efficacité personnelle, intervention éducative.

INTRODUCTION

La présente recherche poursuit des objectifs qui visent la compréhension de la dynamique relationnelle entre les dimensions de l'environnement pédagogique et de leur impact sur les interventions pédagogiques. Cette recherche permet de comprendre cette relation qui s'opère en croisant la pratique des enseignants spécialistes et le lieu d'enseignement-apprentissage au regard des représentations de ces derniers sur la qualité de ces enseignements-apprentissages. Dans le cadre de ma fonction de conseillère pédagogique, j'ai souvent l'occasion d'aller à la rencontre des enseignants dans leur milieu. C'est lors de ces nombreuses rencontres, effectuées sur le territoire de la Commission scolaire de Montréal (CSDM), que j'ai constaté la diversité des environnements pédagogiques, la disparité des lieux d'enseignement-apprentissage ainsi que la disponibilité des ressources matérielles et humaines qui influencent la qualité de l'enseignement des arts plastiques au primaire. Dans le contexte actuel, la CSDM fait face à de nombreux défis. Depuis dix ans, les écoles de la CSDM subissent une pression sur leur capacité d'accueil, plaçant d'office de nombreuses écoles en déficit d'espace scolaire. Les causes à considérer pour offrir de la stabilité aux enseignants spécialisés en arts sont multiples et complexes. Ainsi, l'augmentation constante de la population scolaire, l'ajout de classes d'accueil pour répondre aux importantes vagues d'immigration et l'ouverture des maternelles quatre ans affectent le niveau de rétention des enseignants spécialisés et des généralistes. Dans le *Plan triennal de répartition et de destination des immeubles scolaires 2018-2021 de la Commission scolaire de Montréal* (Genesse Bolduc et Vendette, 2017), il est mentionné qu'en 2017-2018 environ 250 locaux (bibliothèques, locaux de spécialistes, etc.) ont été convertis en salles de classe, et ce, dans environ 80 établissements. Ces

facteurs font partie de la trame complexe de la réalité montréalaise et ils ont un impact important sur la perte des espaces scolaires adéquats pour l'enseignement des arts qui, en raison de sa didactique, est plus complexe que la plupart des autres disciplines scolaires. C'est dans des contextes d'enseignement en mobilité sur chariots ou d'espaces constamment partagés que devront travailler les enseignants spécialisés en arts, et ce, pour plusieurs années à venir.

Cette recherche aborde et définit les différents concepts qui permettent de mieux comprendre ce nouveau phénomène dans lequel la prise en compte de l'architecture est de plus en plus étudiée et considérée comme un facteur susceptible de favoriser la réussite des élèves, et ce, dans une perspective plus large où ces derniers disposent de moyens et d'espaces adéquats leur permettant de développer tout leur potentiel. La présente recherche repose sur une approche mixte, soit quantitative et qualitative, qui analyse les données recueillies en mettant en avant les points de convergence entre ces deux phases de la collecte de données. Une première phase, réalisée par le biais d'un questionnaire électronique, permet de sonder l'opinion de 35 enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire à la CSDM. Parmi ces 35 enseignants, 6 ont accepté de participer à la phase deux de la recherche, par un entretien de groupe semi-dirigé qui permet d'approfondir les éléments convergents du questionnaire électronique. La transcription des entrevues et l'analyse thématique des données recueillies se fondent sur une analyse thématique reliée aux questions de recherche. Lors de cette deuxième phase de collecte de données, les participants ont été invités à définir la notion de qualité en enseignement des arts plastiques, à cerner les éléments du lieu d'enseignement qui influencent cette dimension et à identifier ce qu'ils doivent modifier dans leurs gestes professionnels pour s'assurer de cette qualité. Les témoignages des participants font émerger la relation entre la capacité ou non des enseignants à garantir la qualité de leur enseignement et leur sentiment d'efficacité personnelle (SEP) (Bandura, 2007).

La recension des écrits démontre qu'il existe peu de recherches récentes qui tiennent compte des impacts d'une densité démographique sur la qualité des interventions pédagogiques, et encore moins en enseignement des arts plastiques. Bien que la forte densité de population sur un territoire ne soit pas le seul facteur qui influence les conditions d'exercice des enseignants en arts plastiques, il n'en demeure pas moins qu'il est en grande partie responsable de la disparition des lieux d'enseignement-apprentissage auparavant dédiés aux arts, ce qui sous-tend aussi un impact sur la qualité de l'enseignement et des apprentissages artistiques. Cette recherche peut donc avoir un impact social et politique important sur la communauté professionnelle des enseignants spécialisés, des directions d'école et des gestionnaires de commissions scolaires. Elle offre l'occasion à tous les intervenants en enseignement de réfléchir aux enjeux de la relation entre un lieu et ses effets sur la qualité des enseignements et des apprentissages qui s'y déroulent. Cette qualité de l'enseignement se reflète également dans le développement du SEP chez les enseignants spécialisés en arts plastiques qui, lorsqu'il est positif, contribue à favoriser l'actualisation du plein potentiel artistique des élèves.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

1.1 Introduction

Les enseignants spécialisés en arts plastiques doivent s'adapter à une réalité où la notion d'espace comme lieu d'enseignement-apprentissage signifiant se matérialise dans différents environnements qui, parfois, sont peu adaptés à l'enseignement de la discipline concernée et qui ne favorisent pas de façon optimale les activités pédagogiques s'y déroulant. Comment ces enseignants adaptent-ils leur didactique et leur pédagogie à ces lieux alors qu'ils se trouvent parfois confrontés à un mode nomade pour l'enseignement de leur discipline qui nécessite du matériel artistique, des ressources documentaires et un espace favorable au processus créateur ? Depuis huit ans, mon rôle de conseillère pédagogique à la Commission scolaire de Montréal (CSDM) m'amène à informer, à former et à accompagner les enseignants spécialisés en arts plastiques et les enseignants généralistes, quel que soit leur niveau d'expérience. Cet intérêt de recherche s'est ainsi développé à la suite de nombreuses discussions informelles et de demandes de services-conseils formulées par des directions d'école et des enseignants spécialisés. Cette recherche vise à identifier les caractéristiques des environnements pédagogiques où se déroulent les cours d'arts plastiques au primaire et à préciser leur rôle et les facteurs qui garantissent un enseignement de qualité et les variations du développement du SEP (Bandura, 2007) chez ces enseignants.

1.2 L'origine de la problématique

Au fil de mes rencontres avec les enseignants spécialisés et des observations sur le terrain, j'en suis venue à porter une attention particulière aux facteurs qui influencent positivement ou négativement la qualité des interventions pédagogiques en éducation artistique, particulièrement dans le milieu scolaire public primaire francophone à Montréal. Ayant enseigné pendant plusieurs années, principalement au secondaire, c'est à titre de conseillère pédagogique en arts plastiques à la CSDM que j'affine ma compréhension de l'« écosystème scolaire » que Legendre (2005) définit comme suit :

Unité fonctionnelle, contextuelle et systémique, limitée par l'espace physique et matériel d'un ensemble dont la mission est centrée sur la scolarisation des individus qui la fréquentent. (p. 496)

Cet « écosystème scolaire » repose sur différents paramètres : le temps d'enseignement dévolu aux disciplines artistiques au primaire, le choix de l'école dans l'offre d'une des quatre disciplines artistiques du domaine des arts (art dramatique, arts plastiques, danse et musique) qui doit être enseignée en continuité, le nombre d'écoles où l'enseignant spécialisé en arts intervient, les différents environnements pédagogiques, le budget accordé à l'achat de matériel artistique, la disponibilité de ressources didactiques et l'intégration d'outils technologiques.

Plusieurs enseignants spécialisés en arts plastiques, lors de discussions informelles, me font part de problématiques liées à leur environnement pédagogique. Je suis réceptive à ces commentaires, car mon objectif vise à m'assurer que ces enseignants conservent leur motivation à enseigner et poursuivent leur développement professionnel. Je constate, depuis plusieurs années déjà, que lorsqu'un enseignant spécialisé en arts se concentre surtout sur des aspects organisationnels liés à son environnement pédagogique, il est moins disposé à apprendre; il recherche plutôt des « trucs du métier » afin de survivre à la tâche. Il se retrouve ainsi dans de mauvaises dispositions susceptibles d'entraver son développement professionnel et *de facto*, le renouvellement de ses pratiques éducatives.

De plus, en contexte de surpopulation scolaire, la prise en compte des besoins particuliers des élèves issus de milieux défavorisés, pluriethniques et plurilingues de Montréal singularise les problématiques liées au manque d'espace scolaire.

De plus, les paramètres de l'« écosystème scolaire » (Legendre, 2005) exercent des tensions importantes sur la place et les relations du spécialiste en arts plastiques avec les autres enseignants et la direction de l'école. Pourtant, ces tensions sont peu remises en question puisque la population, en général, et le milieu scolaire, en particulier, accordent peu d'importance à l'éducation artistique. À cet effet, les résultats d'une enquête publiés par l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE, 1995, 1997) que cite Lenoir *et al.* (2000) montrent que sur une échelle évaluative, les arts arrivent au dernier rang « quant à l'importance qui leur est attribuée pour assurer une formation » (p. 492) selon la représentation des enseignants interrogés. Toujours selon Lenoir *et al.* (2000), les auteurs exposent de façon pertinente cette relation entre les perceptions de la société et les décisions découlant du curriculum. Dans cette optique, ils démontrent que « le système scolaire, par son curriculum, est un des lieux politiques et culturels au sein desquels s'opère le contrôle social » (p. 487). Ce « contrôle social » se manifeste par une perception négative de la société envers l'enseignement des arts, considéré comme étant accessoire et devant être réalisé en marge des autres apprentissages. Cette perception sous-tend une méconnaissance de l'apport de l'enseignement des arts dans le développement global des élèves. Une publication de Winner *et al.* (2013, p. 7), pour le compte de l'OCDE, regroupe les compétences que les sociétés industrielles du 21^e siècle réclament comme étant nécessaires à l'innovation. Ces compétences sont regroupées en trois sous-ensembles. D'abord les compétences techniques, puis celles liées à la réflexion et à la créativité et, finalement, les compétences comportementales et sociales. Ces regroupements de compétences situent de façon précise les avantages que procure une pratique artistique quotidienne au regard du développement global des jeunes.

Voyant dans ces compétences le lien évident qu'apporte la pratique artistique au développement global de l'élève, il est difficile d'accepter que la société actuelle permette toujours l'existence de deux curriculums. Les travaux d'Apple (1975, cité par Lenoir *et al.*, 2000) définissent la nature de ces deux curriculums. Le premier est un curriculum sous-entendu et « caché », basé sur les croyances et les pratiques des enseignants généralistes qui ont, entre autres, la charge d'enseigner les arts. Contrairement à l'horaire d'un enseignant spécialisé qui a l'obligation de rencontrer plusieurs groupes dans son emploi du temps, l'enseignant généraliste est libre d'apporter des ajustements à l'horaire de ses élèves. Dans ce contexte, les élèves sont témoins quotidiennement de certains usages que les généralistes réservent à l'enseignement des arts lorsqu'ils sont responsables de cette discipline. Il est courant de constater que le temps consacré aux arts est parfois remplacé par une autre discipline, soit le français ou la mathématique considérés comme étant plus importants. À d'autres occasions, ce temps est placé à la fin de la semaine, de sorte que cette période d'enseignement des arts soit saisie comme une récompense en réponse à de bons comportements de la part des élèves. C'est à ce moment que s'opère le « contrôle social », qui s'immisce dans l'esprit des jeunes et fait en sorte qu'ils ne considèrent pas les arts comme étant nécessaires à leur développement. Qu'en est-il des droits et de la parole des élèves dans tout ce débat de société ? À plusieurs occasions, je dois confirmer le diagnostic que le Conseil supérieur de l'éducation (1982) a émis dans un avis adressé au ministre de l'Éducation à propos du sort des matières dites secondaires. Ce diagnostic documente le fait que, selon les élèves, les matières de base occupent trop de place à la grille horaire. Ainsi,

[...] [les élèves] se sentent privés d'autres matières qu'ils apprécient particulièrement (les arts plastiques, les sciences humaines, les sciences de la nature, la musique). Dans un tel contexte, les matières qu'ils aiment sont justement celles que certains enseignants réservent à titre de récompense et que d'autres prolongent dans le cadre d'activités parascolaires. (p. 8)

Ces gestes et ces conceptions induites auprès des élèves enferment l'enseignement des arts dans un rôle superficiel, en opposition au curriculum « formel », alors que l'enseignement des arts est pourtant prescrit par le ministère de l'Éducation dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ) (Gouvernement du Québec, 2001b). Reléguer encore aujourd'hui l'éducation artistique à une fonction accessoire, c'est refuser de voir qu'il existe différents modes d'apprentissage pour appréhender, comprendre et interpréter le monde qui nous entoure. Malgré de multiples recherches scientifiques, dont *L'art pour l'art* (Winner *et al.*, 2013) pour le compte de l'OCDE, qui démontrent la corrélation entre l'enseignement des arts et le développement cognitif de l'élève, les perceptions face aux arts en milieu scolaire demeurent pratiquement inchangées (Lenoir *et al.*, 2000), et ce, malgré les recommandations du *Rapport Rioux* (Rioux, 1969) à propos du rôle important que doit jouer l'art dans le système éducatif, aussi bien à l'époque qu'aujourd'hui.

Le débat de société sur la place que doit occuper l'enseignement des arts dans le cursus scolaire de l'élève débute dans les années 1960. Entre 1960 et 1980, plusieurs recherches, rapports et avis réclament une plus grande intégration de l'enseignement des arts au système scolaire. Pour diverses raisons, cette intégration systémique de l'enseignement des quatre disciplines artistiques au cheminement scolaire de l'élève ne s'est pas pleinement ancrée dans les cadres législatifs en éducation. Pour ce faire, il aurait fallu que la société québécoise en revendique la nécessité. Pourtant, cette question relative à l'apport de l'enseignement des arts est toujours actuelle, puisqu'elle participe activement au développement de nouvelles compétences telles que la pensée critique et la créativité reconnues comme nécessaires pour faire face aux défis du 21^e siècle qui, d'ailleurs, peuvent être transposées dans d'autres disciplines (Perkins, 1994, cité par Valentin, 2006). La place des arts à l'école demeure absente des enjeux politiques actuels. L'arrivée des programmes de formation au primaire (Gouvernement du Québec, 2001b) et au secondaire (Gouvernement du Québec, 2006b, 2007) a bousculé les mentalités en proposant de nouvelles orientations. De plus, les changements aux cadres législatifs et

l'influence de certains groupes sociaux sur le milieu éducatif s'inscrivent dans une chronologie rapide d'événements. Cette succession rapide et constante d'événements qui caractérisent la « surmodernité » n'offre pas le temps que nécessite une réelle réflexion sur la prise en compte des bénéfices de l'enseignement des quatre disciplines artistiques sur le développement global des élèves.

Le concept de la « surmodernité », tel qu'introduit par Augé (1992), succède à la modernité. Ce concept ne fait que rendre plus difficile la notion de stabilité du temps et des lieux. Actuellement, notre société produit dans un rythme accéléré un nombre important d'événements successifs et rapprochés appelés « l'individualisation des références » qui reposent sur des interprétations personnelles et non plus sur des compréhensions communes, ce qui complexifie le « fait historique », et par conséquent, la recherche de vérité. Cette « surmodernité » produit aussi un autre phénomène important, soit celui d'une « surabondance spatiale » (Augé, 1992) qui demande aux individus de se déplacer rapidement et qui engendre la création de « non-lieux » impersonnels (Augé, 1992). Ces non-lieux tels que les gares, les aéroports, etc. n'appartiennent à personne et représentent un des produits issus de cette « surmodernité ». La présente recherche concerne ce rapport au temps et au lieu afin de redéfinir les espaces d'enseignement-apprentissage.

1.3 Contexte de l'enseignement des arts plastiques à la CSDM

Le contexte de l'enseignement des arts est un univers complexe caractérisé par différentes composantes, qu'il s'agisse des spécificités d'un territoire, des ressources disponibles, des approches pédagogiques diversifiées, des budgets, de la qualification du personnel, d'administration scolaire, de politiques et des encadrements légaux, dont l'application variable du temps d'enseignement et les multiples programmes de formation compris dans le PFÉQ (Gouvernement du Québec, 2001b). Ce projet de recherche porte un regard sur l'enseignement des arts et sur ces spécificités montréalaises, et plus particulièrement sur la relation avec la crise actuelle du déficit en espaces scolaires.

Montréal étant une île densément peuplée, l'ajout de nouvelles constructions d'écoles relève de l'exploit. Il est alors recommandé par le ministère de l'Éducation d'établir des normes guidant l'optimisation de l'espace et l'agrandissement des écoles existantes afin de répondre aux besoins d'une population scolaire en pleine croissance. Il faut donc envisager de réinvestir dans l'architecture scolaire existante. En effet, un extrait produit par l'Institut de la statistique, *La situation démographique au Québec* (Gouvernement du Québec, 2000) indique que la « région métropolitaine de Montréal, qui était de 3,4 millions en 1996, pourrait atteindre 3,9 millions en 2026 » (p. 34). Selon un autre document statistique du ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 2015), il est estimé qu'entre 2010-2011 et 2014-2015, la population scolaire des écoles primaires des commissions scolaires de l'île de Montréal a augmenté d'environ 5,9 %.

Les prévisions indiquent que ce nombre augmentera encore de 27,5 % d'ici l'année scolaire 2024-2025. Cela signifie qu'environ 10 000 nouveaux élèves sont attendus au cours des dix prochaines années dans des écoles déjà au maximum de leur capacité d'accueil. En 2007, la CSDM mettait en œuvre son *Programme de gestion de l'amiante* et se dotait d'un plan de rénovation de son parc immobilier, intitulé *Les grands chantiers*, afin de réduire l'écart des différents retards d'entretien, pour mieux relever les nombreux défis que présente la gestion d'un parc immobilier de plus de 240 établissements qui accueillent plus de 113 000 élèves. Les paradigmes d'enseignement ont évolué et nous forcent aujourd'hui à repenser les équipements éducatifs dans un mode tout autre qu'au moment où furent construites la plupart des écoles montréalaises.

Les difficultés apparaissent lorsque le temps et l'espace sont interpellés. L'espace, car l'endroit choisi pour la construction aura un impact sur son architecture. Le temps, car un bâtiment scolaire est construit pour longtemps et la durée peut entrer en contradiction avec l'évolution des pratiques éducatives. (Mazalto, 2008, p. 18)

L'espace scolaire déficitaire est devenu le sujet de l'heure auquel les dirigeants scolaires s'efforcent de trouver des solutions. Toutefois, chaque décision sur la façon de normaliser ou de maximiser l'espace comporte un facteur de risque qui peut influencer le quotidien des utilisateurs de ces espaces. Le manque de temps et de ressources ne permet pas de générer une réelle réflexion autour de cette entité que représente l'école et la qualité des apprentissages qui s'y réalisent. La suite de ce chapitre permet d'identifier les éléments importants associés à la problématique de l'enseignement des arts plastiques à la CSDM dans un tel contexte.

1.3.1 Le temps accordé à l'enseignement des arts

La création en 1961 de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, présidée par Monseigneur Alphonse-Marie Parent, à laquelle succède le dépôt du *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec*, présidée par Marcel Rioux en 1969, témoigne des changements importants qui s'opèrent alors dans la société québécoise. Dans les années 1980, plusieurs avis et rapports sont émis par le Conseil supérieur de l'éducation, dont *Le sort des matières dites « secondaires » au primaire* (1982) et *L'éducation artistique à l'école* (1988). L'ouvrage intitulé *Art, éducation et société postindustrielle : le rapport Rioux et l'enseignement des arts au Québec, 1966-1968* de Corbo (2006) offre une réflexion face à la question de la place des arts au sein de l'école et esquisse ces changements qui s'opèrent rapidement lors de ces décennies :

Une véritable « philosophie de l'art et de son impact dans la société » lui fait défaut, ce qui ne facilite pas la formulation d'une pensée ample et rigoureuse sur la place des arts dans l'éducation. Il s'ensuit que le *Rapport Parent* n'inscrit pas les arts comme matière de base des programmes aux divers ordres, ne reconnaît qu'un nombre limité de disciplines artistiques... et ne recommande pour les arts qu'une faible proportion des heures d'enseignement. (p. 42)

Le *Rapport Rioux* apporte, à l'époque, une réflexion riche et pertinente à propos de l'art comme un mode de connaissance. L'art y est présenté comme un sujet d'éducation, plutôt qu'un objet d'enseignement. L'enseignement des arts est vu comme une composante de la formation de base qui doit être obligatoire du préscolaire à la fin du secondaire. De plus, la recommandation n° 49 de ce rapport (Rioux, 1969) signale que l'enseignement artistique doit être confié à des enseignants spécialisés. Ce rapport comporte 368 recommandations qui, malheureusement, n'ont eu que très peu d'attention dans la société postindustrielle et où se sont succédé différents partis politiques empêchant ainsi une réelle continuité entre les recommandations et leur application dans le système d'éducation au primaire et au secondaire. Mis à part les publications précédemment nommées, depuis 1990, aucun rapport traitant de la question de la place des arts dans le curriculum n'a été publié par une institution québécoise. Le fait marquant découlant de l'analyse de ces documents est, entre autres, le manque de clarté dans les prescriptions concernant la répartition du temps d'enseignement des arts au cursus de l'élève. Il existe dans le *Régime pédagogique* (Gouvernement du Québec, 2019b) deux catégories qui déterminent la répartition du temps d'enseignement des différentes disciplines; il s'agit du temps réparti ou non réparti (Tableau 1.1).

Tableau 1.1 Régime pédagogique (Gouvernement du Québec, 2019b)

Répartition des matières (Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire¹)

SECTION VI

RÉPARTITION DES MATIÈRES

22. À l'enseignement primaire, les matières obligatoires enseignées chaque année et le nombre d'heures par semaine, prévu à titre indicatif pour ces matières, sont les suivants:

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE			
1 ^{er} CYCLE 1 ^{re} et 2 ^e années		2 ^e ET 3 ^e CYCLES 3 ^e , 4 ^e , 5 ^e et 6 ^e années	
Matières obligatoires	Temps	Matières obligatoires	Temps
Langue d'enseignement	9 h	Langue d'enseignement	7 h
Mathématique	7 h	Mathématique	5 h
Éducation physique et à la santé	2 h	Éducation physique et à la santé	2 h
Total du temps réparti	18 h	Total du temps réparti	14 h
Langue seconde (français ou anglais)		Langue seconde (français ou anglais)	
Arts: 2 des 4 disciplines suivantes: Art dramatique; Arts plastiques; Danse; Musique.		Arts: 2 des 4 disciplines prévues au 1 ^{er} cycle, dont l'une enseignée à ce cycle	
Éthique et culture religieuse		Éthique et culture religieuse	
		Géographie, histoire, éducation à la citoyenneté	
		Science et technologie	
Temps non réparti	7 h	Temps non réparti	11 h
Total du temps	25 h	Total du temps	25 h

¹ Tiré du *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire* (Gouvernement du Québec, 2016, p. 10-11). Consulté à l'adresse : <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cr/I-13.3,%20R.%208.pdf>

Prenons l'exemple du premier cycle du primaire, pour lequel le ministère de l'Éducation propose un nombre d'heures spécifiques en français, en mathématique et en éducation physique et propose de répartir le temps qui reste entre les autres disciplines prévues à ce cycle, ce qui constitue la deuxième catégorie, soit le temps non réparti. À tort, cette catégorisation du temps induit une compréhension erronée et suggère que le temps réparti ne peut en aucun cas être modifié, contrairement au temps non réparti qui peut l'être. Dans un cas comme dans l'autre, il est permis de soustraire du temps à une discipline pour en offrir plus à une autre, puisque selon le cadre législatif, le temps alloué à toutes les disciplines est indicatif, qu'il soit réparti ou non. Bien que le PFÉQ du primaire (Gouvernement du Québec, 2001b) mentionne un temps d'enseignement pour les disciplines qui se retrouvent dans le temps non réparti, celui-ci demeure indicatif et de ce fait, il est non prescrit selon la Loi sur l'instruction publique. Les quatre disciplines artistiques se situent dans le bloc du temps non réparti. En 2003, Sylvain Simard, ministre de l'Éducation, a fait parvenir un avis qui prenait la forme d'une lettre adressée aux présidences des commissions scolaires. Il y précise que « chaque discipline artistique s'appuie sur un programme conçu pour qu'on y consacre de façon générale un temps minimum d'enseignement de 60 minutes hebdomadaire afin d'atteindre les objectifs ». Cette recommandation n'a pas été vraiment considérée puisque, pour chacune des disciplines artistiques choisies par l'école, le temps d'enseignement est souvent réduit afin de compenser pour les disciplines telles que le français ou la mathématique, soumises à des cibles de réussites ministérielles. La réduction du temps d'enseignement des arts au profit des autres disciplines est une réponse directe à la pression exercée sur les enseignants généralistes dans l'obligation d'atteindre les cibles ministérielles. Ainsi, certaines écoles aménagent l'horaire des cours d'arts en réduisant les périodes d'enseignement des disciplines artistiques de 10, 15 et même 30 minutes, ce qui a un impact négatif sur la qualité de l'enseignement et des apprentissages artistiques. Ce temps est largement insuffisant pour assurer le développement optimal des trois compétences pourtant prescrites par ce même ministère.

Les disciplines artistiques peuvent être enseignées par un généraliste ou un enseignant spécialisé, selon le choix des écoles, et ces décisions ont une incidence sur l'engagement

du nombre d'enseignants spécialisés. Selon une analyse préliminaire de la CSDM réalisée en 2017-2018, on recensait environ 70 enseignants spécialisés en enseignement des arts plastiques au primaire contre un nombre inconnu d'un bassin de 500 enseignants généralistes qui sont susceptibles d'enseigner et d'évaluer les compétences en arts plastiques. Il arrive aussi que lors d'échanges informels avec les enseignants généralistes ayant la responsabilité d'enseigner une discipline artistique, que ces derniers mentionnent le fait d'être enclins à remplacer les périodes d'enseignement artistique par des périodes de français ou de mathématique. Cette situation découle du fait que les enseignants généralistes ressentent à la fois un sentiment d'incapacité à enseigner les arts, voire un désintérêt ou encore subissent une pression pour la réussite des élèves en ce qui a trait à ces deux matières, dites de base, pour lesquelles le ministère de l'Éducation fixe des seuils de réussite obligatoires (Larose et Lenoir, 1995). Cette pratique engendre une iniquité disciplinaire et prive ainsi les élèves de leur enseignement artistique. Dans le cas où l'enseignement artistique est sous la responsabilité d'un enseignant spécialisé, il est alors assuré que l'élève reçoit son enseignement artistique de façon régulière et hebdomadaire. Ces choix de société, comme mentionné plus tôt, via le « curriculum caché » des enseignants, au détriment des autres disciplines (Lenoir *et al.*, 2000), affectent la qualité de la formation des jeunes. C'est un des effets indirects de la gestion axée sur les résultats scolaires.

En imposant la continuité d'une seule discipline artistique tout au long du primaire et en permettant à l'école de changer la ou les autres disciplines artistiques choisies par l'école à chaque cycle, le ministère de l'Éducation valorise le caractère exploratoire des disciplines en arts. Cette situation compromet l'ancrage des apprentissages artistiques chez les élèves. Plusieurs chercheurs (Lenoir *et al.*, 2000; Théberge, 2006) se sont intéressés à la question de la discrimination entre les matières dites de base et celles dites secondaires.

En outre, en plus de mener à un enseignement morcelé, cette stratification conduit, entre autres, à une dévalorisation de plusieurs matières dont tout particulièrement des arts qui, pourtant, offrent, par opposition aux autres matières scolaires qui s'insèrent dans une conception à caractère

scientifique du rapport à soi, aux autres et au monde, un mode différent de construction et d'expression de la réalité, de même que de mise en relation avec la réalité. (Lenoir *et al.* 2000, p. 504-505)

Ce phénomène de la stratification disciplinaire, encore présent, a un impact sur les croyances des enseignants généralistes quant à la valeur de l'enseignement artistique pour les élèves. Il contribue, depuis des décennies, à la normalisation d'une perception négative de l'apport de l'enseignement des arts sur le développement global de l'élève, en plus de créer une tension entre collègues. L'Association québécoise des éducatrices et des éducateurs spécialisés en arts plastiques relève d'ailleurs cette réalité à propos de la marge de manœuvre face au temps d'enseignement en arts plastiques, dans un mémoire déposé en 2013 au Conseil supérieur de l'éducation en ces termes :

L'interprétation et l'adaptation créatives de la grille-matières par certaines écoles montrent une autre réalité (ex. : cours de 36 minutes en arts plastiques au primaire). Dans de telles situations, peut-on parler de développement de compétences et d'une réelle évaluation de leur atteinte par les élèves [...]. (p. 7)

L'absence de prescriptions claires sur le temps d'enseignement des disciplines artistiques rend difficile l'intégration des quatre arts au cursus de l'élève. Cette situation dénote une incohérence entre les programmes de formation ministériels et les lois sur l'éducation qui ne favorise pas la reconnaissance de la valeur ajoutée aux apprentissages artistiques si ceux-ci sont offerts dans une perspective de complémentarité. Comme le mentionne Théberge (2006), les disciplines artistiques sont plutôt mises en compétition entre elles au niveau du temps alloué à la grille-horaire du *Régime pédagogique* (Gouvernement du Québec, 2019b) :

Alors que la pratique artistique professionnelle s'exerce de plus en plus en interdisciplinarité, il devient essentiel en éducation de considérer les disciplines artistiques dans leur spécificité et leur complémentarité. (p. 290)

Ce caractère exploratoire encore omniprésent dans la structure législative québécoise et les mentalités se traduisent, malheureusement, par un enseignement artistique superficiel et des apprentissages peu ancrés et signifiants pour les élèves, puisque les avantages à inscrire les quatre disciplines artistiques en continuité à l'horaire de l'élève ne sont pas pris en considération.

1.3.2 Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) et sa mise en œuvre dans l'école

Le Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire (PFÉQ) (Gouvernement du Québec, 2001b) a été implanté au cours des années 2000. Au primaire, les quatre disciplines artistiques totalisent plus de 300 savoirs essentiels classés par cycles qui sont prescrits par le document ministériel la *Progression des apprentissages* (Gouvernement du Québec, 2009). Cette progression complémentaire au PFÉQ (Gouvernement du Québec, 2001b) apporte des précisions sur les savoirs essentiels que les élèves doivent acquérir à chaque cycle et ainsi être en mesure de les utiliser dans différents projets artistiques. Afin de s'assurer de l'uniformité des acquis pour les élèves en arts, le ministère de l'Éducation impose certains de ces savoirs essentiels, considérés comme incontournables et nécessaires pour la réussite scolaire ainsi que pour assurer le passage des élèves du primaire vers le secondaire, et ce, malgré un contexte de non-continuité. En enseignement des arts plastiques au primaire, les catégories communes de savoirs essentiels à considérer par le domaine des arts sont les propositions de création, les actions et les stratégies associées à la démarche de création et les aspects affectifs. De plus, certains savoirs sont disciplinaires. Par exemple pour les arts plastiques, on retrouve les gestes transformateurs, les outils, les techniques, le langage plastique et le répertoire visuel. Au cours des six années du cursus du primaire, des gestes transformateurs sont associés à différentes techniques telles que le collage, la gravure, le dessin, l'impression, le

modelage, la peinture, l'assemblage et le façonnage. Malheureusement, le caractère facultatif donné à certains savoirs essentiels nuit considérablement au bien-fondé de l'ensemble des apprentissages artistiques pourtant essentiels aux développements cognitif, socioaffectif et psychomoteur de l'élève.

Le pouvoir décisionnel qu'exercent les équipes-écoles quant à la construction des grilles-matières annuelles se fait en fonction des choix des disciplines artistiques offertes. Ce choix peut donc affecter le développement global des élèves.

L'organisation curriculaire d'un système scolaire n'est donc pas un objet dont on peut se désintéresser et elle n'a rien d'accidentel ou d'innocent; il s'agit d'un choix capital de société qui résulte d'une politique éducative et de ses options sociales, politiques, idéologiques, économiques, etc. (Lenoir *et al.*, 2000, p. 504)

Ce pouvoir délégué à l'équipe-école maintient les enseignants spécialisés en arts dans un contexte de compétition entre les quatre disciplines artistiques (Théberge, 2006) et les place dans une situation d'instabilité professionnelle qui affecte leur niveau d'engagement. Il est aussi nécessaire de réfléchir à l'isolement professionnel des enseignants spécialisés au sein d'une équipe-école majoritairement composée de généralistes. Dans ce contexte, le profil de l'enseignant généraliste, avec les modes opérationnels, les conditions de travail et les approches pédagogiques qui lui sont propres, est fortement dominant. De plus, ce pouvoir décisionnel des enseignants généralistes contraint les enseignants spécialisés à faire la promotion de leur discipline en tentant de séduire leurs collègues généralistes et en espérant que le choix de leur discipline soit renouvelé annuellement.

1.3.3 La qualification des enseignants et le sentiment d'efficacité personnelle (SEP)

Aujourd'hui, plusieurs éléments constituent la tâche d'un enseignant, et plus particulièrement, celle d'un enseignant spécialisé en arts, qui est plus complexe puisqu'elle est souvent répartie dans plusieurs écoles et lieux d'enseignement-apprentissage. Elle est également tributaire de la façon dont les postes sont conçus et attribués par les commissions scolaires. En effet, s'il arrive parfois que l'enseignant spécialisé ait la chance d'occuper un local adapté et réservé à l'enseignement artistique, la tendance actuelle démontre plutôt une multiplication du nombre de lieux d'enseignement-apprentissage inadéquats pour les activités artistiques.

Il est important de mentionner que le système éducatif québécois permet aux enseignants généralistes d'enseigner les arts plastiques moyennant la réussite de trois crédits dans un cours de didactique portant sur une des quatre disciplines artistiques. Par ailleurs, la formation initiale d'un enseignant spécialisé dans l'une ou l'autre des quatre disciplines artistiques comporte quatre années de formation, incluant 700 heures de stage. Imaginons un instant, une situation inverse où quelques cours dans les matières dites de base comme le français ou la mathématique pourraient permettre aux enseignants spécialisés d'enseigner ces disciplines au primaire, en plus des arts. Très rapidement, la notion de compétence et de qualification serait contestée.

De leur côté, certains enseignants généralistes ressentent un malaise à devoir enseigner les arts lorsque leur tâche l'exige. Ce constat provient entre autres d'une étude menée par Lenoir *et al.* (2000) qui fait référence au fait que les enseignants généralistes reconnaissent être moins compétents qu'un enseignant spécialisé. Nombre d'entre eux admettent avoir de la difficulté à offrir aux élèves un enseignement de qualité dû à une portion dérisoire en didactique dans l'un des quatre arts inclus dans leur formation initiale universitaire. Une étude menée par Lenoir *et al.* (2000) fait référence aux motifs pour lesquels les enseignants généralistes au primaire délaissent l'enseignement des arts plastiques alors qu'ils en ont pourtant la responsabilité, privant ainsi les élèves

d'apprentissages artistiques significatifs et nécessaires à leur développement. Cette étude mentionne « que plus du tiers des raisons invoquées relèvent de raisons personnelles, particulièrement le manque d'intérêt (25 %) et le manque de formation (12 %) » (p. 502). Dans un avis au ministre présenté par le Conseil supérieur de l'éducation, intitulé *Le sort des matières dites « secondaires » au primaire* (1982), les enseignants généralistes interrogés reprochent à l'école de ne pas fournir l'environnement adéquat pour enseigner les différentes disciplines dont ils sont responsables, dont les arts :

Pour certains d'entre eux, ils considèrent les ressources matérielles comme indispensables et qu'un déficit en la matière entraîne presque qu'automatiquement un désintérêt menant parfois jusqu'à l'abandon partiel ou total de certaines matières. (p. 11)

Habituellement, tant pour les enseignants spécialisés que pour les enseignants généralistes, lorsqu'une personne possède un niveau élevé de son SEP (Bandura, 2007), elle a tendance à poursuivre ses efforts. Un individu qui éprouve un faible niveau de SEP a, quant à lui, de la difficulté à se remettre de ses échecs. La qualité de l'enseignement artistique réside dans le fait de dispenser des savoir-faire et des connaissances prescrits par un programme disciplinaire étoffé, pour lequel les enseignants spécialisés sont adéquatement formés. À cet égard, l'enseignement morcelé que l'on peut observer dans le cadre d'activités artistiques plus ou moins structurées offertes par un enseignant généraliste et pour lequel la prise en compte de la *Progression des apprentissages* (Gouvernement du Québec, 2009) est souvent absente, représente un enjeu qui peut contribuer à la diminution du SEP des enseignants et influencer la qualité de l'enseignement artistique.

1.3.4 Les environnements pédagogiques comme lieux d'enseignement-apprentissage significatifs

Le manque d'espaces pédagogiques adaptés à la didactique des arts plastiques exige des enseignants spécialisés une grande capacité d'adaptation. Imaginons un instant, un spécialiste en arts plastiques qui donne ses cours dans une bibliothèque occupée majoritairement par des rayons pour ranger les livres. Cet espace partagé comporte un seul évier trop haut et sans comptoir où l'absence de mobilier spécifique aux arts plastiques est problématique (armoires de rangement, espace pour le séchage des travaux, etc.). Ce local étant une bibliothèque, toute personne qui œuvre dans l'école peut donc circuler librement à tout moment alors que l'enseignant spécialisé tente de maintenir l'attention des élèves. Cette situation n'est pas fictive, car elle a été vécue en 2013-2014 par un des participants à la recherche. Comment, dans un tel environnement pédagogique, un enseignant spécialisé peut-il espérer répondre minimalement aux exigences du PFÉQ ? Plus particulièrement, à celles du programme d'arts plastiques qui comprend notamment l'exploitation de plusieurs techniques et matériaux (peinture, gravure, modelage avec argile, etc.) qui ne peuvent être exploités avec aisance dans ce lieu d'enseignement-apprentissage inapproprié. Ne sachant jamais à quoi s'attendre au quotidien, les enseignants spécialisés ont tendance à se désengager de leur milieu, ce qui contribue au maintien d'un niveau plutôt faible de leur SEP.

Au moment de la conception des PFÉQ du domaine des arts (art dramatique, arts plastiques, danse et musique), il est légitime de penser que les contenus et les savoirs à acquérir ont été développés en fonction d'un lieu d'enseignement-apprentissage qui répond aux spécificités des activités didactiques à caractère artistique. Le contexte actuel ne reflète toutefois pas cette dimension puisque la diversité des espaces dans lesquels les enseignants doivent mener ces activités éducatives ne favorise pas la mobilisation par les élèves de certains contenus prescrits par le PFÉQ.

Dans cette section, je traiterai principalement de l'environnement pédagogique dont la principale fonction est de « susciter et de faciliter des apprentissages spécifiques » (Legendre, 2005, p. 604). Un seul paragraphe dans le PFÉQ du secondaire (Gouvernement du Québec, 2006b) décrit spécifiquement des locaux. Ce paragraphe définit la classe d'art comme un lieu dynamique et inclusif lié au contexte pédagogique :

La classe d'arts plastiques est un lieu dynamique qui stimule la créativité, encourage l'autonomie et où la prise de risques est valorisée. Il y règne un climat de confiance et de respect qui permet à l'élève de s'ouvrir à la création, d'exprimer des idées, d'échanger des points de vue, de s'engager et de persévérer dans le travail créateur. Son aménagement physique est fonctionnel et adapté aux exigences du travail de création et d'appréciation d'œuvres d'art diverses. L'élève y a accès à des matériaux et à des outils artistiques de qualité, notamment dans le domaine de la création numérique, de même qu'à des ressources documentaires diversifiées. Les activités qui s'y déroulent trouvent un prolongement à l'extérieur de ses murs. En effet, pour que l'élève puisse établir un contact avec son milieu culturel et s'éveiller à des perspectives de carrière, il importe qu'il ait l'occasion de fréquenter des lieux de diffusion des arts et qu'il puisse participer, à l'école ou ailleurs, à des activités auxquelles sont associés des artistes et autres créateurs. (p. 402)

Il en va tout autrement pour les références ministérielles au regard des locaux pour l'enseignement des arts plastiques au primaire dans le PFÉQ (Gouvernement du Québec, 2001b). La seule indication qui fait état de l'espace dans lequel se déroulent les activités pédagogiques traite minimalement des outils que l'on doit utiliser en arts plastiques et fait mention de l'importance du temps d'enseignement :

Elles [les compétences] supposent un processus d'acquisition du langage, des règles, des principes et des outils propres aux arts plastiques de même que le développement d'habiletés psychomotrices complexes, ce qui impose un temps d'appropriation suffisant. (p. 211)

Les environnements pédagogiques souvent mal adaptés à la didactique des arts plastiques semblent être un des aspects les plus difficiles à concilier pour les enseignants spécialisés. Ils disent avoir peu de pouvoir d'influence lors de l'attribution

des locaux, contrairement à leurs collègues généralistes. Ils sont donc peu consultés, en plus de devoir faire face à une certaine « culture syndicale » liée à l'ancienneté lorsque l'attribution des locaux a lieu. De plus, selon mes observations, une grande majorité d'enseignants spécialisés changent d'école presque chaque année. Par ailleurs, les enseignants généralistes qui demeurent généralement plus longtemps à la même école construisent un milieu de vie pour leurs élèves. L'enseignant spécialisé qui change d'école régulièrement est contraint d'enseigner dans des locaux dits « polyvalents », surutilisés par les services de garde ou de dîneurs, soit dans les locaux-classes des généralistes ou encore dans des « non-lieux » (Augé, 1992) comme des bibliothèques, des gymnases, un hall d'entrée, etc.

Cet aspect du lieu d'enseignement-apprentissage, non adapté à la didactique des arts plastiques, exige une grande faculté d'adaptation de la part des enseignants spécialisés et influence plus ou moins leur SEP. Si le lieu de travail exige des enseignants spécialisés qu'ils modifient leur *habitus* ou « schème de perception, de pensée, d'évaluation, de décision, d'action » (Perrenoud, 2001, p. 7), certains demandent de diminuer leur tâche pour demeurer en poste dans une même école, ce qui les pénalise lors de la retraite, ou demandent un changement pour devenir un enseignant généraliste ou quelques-uns quittent la profession. L'absence d'un lieu d'enseignement-apprentissage adéquat pour l'enseignement des arts plastiques a un impact négatif sur le SEP de l'enseignant spécialisé parce qu'il est conscient que cette situation influence la qualité de ses approches pédagogiques, ce qui a des répercussions sur le développement des compétences artistiques à mobiliser auprès des élèves. L'imposition de lieux d'enseignement-apprentissage différents d'une année à l'autre affecte également le SEP des spécialistes au moment où ces derniers travaillent à la planification des apprentissages artistiques. Ne sachant jamais s'ils auront la chance de demeurer en poste avec les mêmes élèves, ils hésitent à travailler inutilement sur une planification détaillée des séances d'enseignement-apprentissage qui seraient basées sur les acquis des élèves rencontrés au cours de l'année. Ils planifient donc de façon globale afin d'être prêts annuellement aux changements d'école et d'élèves. Rares sont

les enseignants spécialisés qui demeurent longtemps dans une même école et qui développent un sentiment d'appartenance à l'équipe-école. La faculté d'adaptation nécessaire pour faire face aux fréquents déplacements imposés par le lieu d'enseignement-apprentissage dans plusieurs écoles semble être suffisamment importante pour que les enseignants spécialisés placent les dimensions pédagogiques au deuxième plan dans l'ordre de leurs priorités. Les préoccupations d'ordre organisationnel occupent donc une grande part de l'énergie physique et mentale des enseignants spécialisés qui se déplacent d'une classe à l'autre, puisqu'ils doivent modifier le contenu du chariot entre chaque période d'enseignement, afin que le matériel puisse répondre aux exigences des apprentissages prescrites par la *Progression des apprentissages* (Gouvernement du Québec, 2009). Ces enseignants spécialisés, dès leur arrivée à l'école tôt le matin, composent avec un grand nombre d'intervenants (secrétaires, directions, concierges, enseignants généralistes avec lesquels ils partagent les classes, etc.). Ce nombre d'intervenants avec lesquels ils doivent interagir au quotidien est multiple en fonction du nombre d'écoles où ils enseignent. Au cours de la journée, même si ce local est dit réservé principalement à l'enseignement des arts plastiques, ils doivent cohabiter avec l'arrivée des dîneurs, du service de garde, etc. Cette cohabitation qui s'exerce dans des espaces réservés ou des locaux-classes entrave les activités professionnelles qui nécessitent du temps et de la concentration, comme la planification, la récupération et l'évaluation par les enseignants spécialisés qui sont responsables, en moyenne, de 400 dossiers d'élèves.

Dans la préface de l'ouvrage *Architecture scolaire et réussite éducative* (Mazalto, 2008), une citation de Marie-Claude Derouet-Besson, chercheuse à l'Institut national de recherche pédagogique, situe exactement la difficulté d'adaptation des enseignants quand l'école est en rupture d'espace :

Il ne suffit pas de placer des personnels d'éducation dans une architecture en rupture de l'espace traditionnel de l'école pour que leurs pratiques éducatives changent. Les dispositions spatiales, le mobilier, les équipements jouent un rôle dans les situations pédagogiques. Ils peuvent les soutenir ou les gêner, ils ne les déterminent pas. (p. 19)

Par exemple, lors d'un cours de peinture, lorsque l'enseignant n'a pas d'évier dans son local, le changement de l'eau entre les périodes requiert temps et organisation. Ce temps précieux pourrait être consacré aux interactions avec les élèves lors de leur arrivée et de leur sortie, afin de développer une meilleure relation avec eux. Le spécialiste en arts plastiques qui enseigne à temps plein est responsable en moyenne de 400 élèves, ce qui suppose une consignation et une organisation rigoureuse des travaux et des réalisations de ces élèves qui se complexifient lorsqu'un enseignant doit se déplacer d'une classe à l'autre.

Comment se fait-il que tant d'enseignants spécialisés en arts se retrouvent en situation de grande mobilité ? Je constate depuis cinq ans et de façon croissante, sur le territoire de la CSDM, la disparition du local à usage exclusif pour l'enseignement des arts plastiques. Plusieurs facteurs peuvent expliquer ce constat. Le premier facteur concerne la vétusté des bâtiments, constatée en 2012 lors de l'analyse qui mena à l'implantation du *Programme de qualité de l'air intérieur* à la CSDM. Cette situation dramatique exige parfois que les populations de deux écoles cohabitent sous un même toit pour la durée des travaux de décontamination ou de rénovation qui durent en moyenne cinq ans. Les espaces sont alors maximisés pour offrir un nombre adéquat de locaux-classes en fonction de la capacité d'accueil des deux écoles, obligeant ainsi la transformation du local spécialisé pour les arts en local-classe.

Un deuxième facteur provient de l'imposition ministérielle visant la diminution du ratio d'élèves par classe au primaire. Selon l'*Indicateur de l'éducation* (Gouvernement du Québec, 2014), le nombre moyen d'élèves par enseignant au Québec est passé de 16,5 en 1997-1998 à 14,3 en 2009-2010, ce qui a eu pour effet de contribuer activement à la transformation des locaux spécialisés pour les arts en locaux-classes afin de se conformer aux normes ministérielles sur la capacité d'accueil d'une école.

Un troisième facteur concerne le flux démographique de Montréal qui se caractérise par d'importants mouvements de population d'un quartier à l'autre. Dans le contexte

où la densité de population est importante, les espaces scolaires sont alors maximisés, défavorisant ainsi le maintien des locaux spécialisés pour les arts.

Le quatrième facteur relève de l'absence de prescriptions ministérielles claires et précises quant à la pérennité des locaux dédiés à l'enseignement des arts. Cette absence de normes contribue à la diminution du nombre de locaux réservés exclusivement aux enseignants spécialisés. Actuellement, d'un point de vue légal, le local réservé pour l'enseignement des arts n'est pas protégé puisqu'en tout temps, lorsque survient une augmentation de la population scolaire, les directions d'école sont dans l'obligation de modifier sa vocation en le transformant en local-classe. Les gymnases et les locaux-classes sont quant à eux protégés par des prescriptions ministérielles qui interdisent leur conversion. Il ne reste alors que les locaux réservés aux arts qui peuvent être convertis.

Ma fonction de conseillère pédagogique et une meilleure connaissance concernant la construction des édifices scolaires ont enrichi ma réflexion à propos des orientations inscrites au document de référence du ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 2006a) intitulé *Capacité d'accueil d'une école primaire-secondaire*². Ce document définit la capacité d'accueil des écoles en ce qui concerne le nombre de groupes selon des calculs qui tiennent compte des caractéristiques physiques des locaux et des considérations pédagogiques. Il permet aux commissions scolaires de procéder à l'analyse des besoins des écoles à l'aide de critères uniformes pour l'ensemble des lieux d'enseignement-apprentissage sur le territoire de la commission scolaire. Ce document de référence a subi au fil des mises à jour annuelles plusieurs modifications. Il est probable que les multiples versions annualisées de ce document aient créé de la confusion au sein des gestionnaires d'établissements quant à l'interprétation des

² Document de référence *Capacité d'accueil d'une école primaire-secondaire* (Gouvernement du Québec, 2006a) révisé en fonction du renouveau pédagogique. Consulté à l'adresse : <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs58781>

normes, à la description et aux usages des différents locaux. J'ai pu constater cette confusion lors de plusieurs demandes de services-conseils auprès de directions ou d'enseignants spécialisés. Ce document ne contient aucune prescription claire et précise au sujet du domaine des arts, laissant ainsi une grande part d'interprétation. Cette marge d'interprétation complique grandement le service-conseil au regard des équipements, de la superficie requise et du matériel didactique lors d'une demande d'ouverture d'un local que l'on souhaite dédier à l'enseignement des arts plastiques.

1.4 L'énoncé de la problématique

Les enseignants spécialisés en arts plastiques identifient plusieurs problématiques causant des entraves à un enseignement de qualité. Deux préoccupations sont souvent relevées lors d'entretiens informels avec ces derniers : 1) la place des arts dans le curriculum scolaire; et 2) l'environnement pédagogique adéquat pour l'enseignement des arts dans l'espace construit de l'école. Lenoir (2009), dans *L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement*, fait état de certaines caractéristiques permettant de définir une « intervention éducative » efficace comme étant « toujours située, s'inscrivant dans un contexte social, historique et spatial donné » (p. 14).

Une des premières approches démontrant le lien fondamental entre l'environnement et la pédagogie est celle de Reggio Emilia développée en Italie dans les années 1960. Les fondements de cette approche reposent, entre autres, sur l'organisation et l'aménagement de lieux d'enseignement-apprentissage qui guident les découvertes et les comportements des enfants. Malgré plusieurs recherches internationales faisant état des effets de l'environnement construit sur l'humain, peu de recherches traitent du contexte éducatif québécois. La déclaration du professeur François Dufaux, de l'École d'architecture de l'Université Laval (Cardinal et Thibault, 2016), à l'effet « qu'aucune réforme scolaire au Québec depuis les années 1960 n'avait fait de lien entre

l'apprentissage et le lieu d'apprentissage » (p. 84), témoigne du peu de développement et de recherches scientifiques québécoises récentes sur ce sujet. Néanmoins, quelques initiatives commencent à émerger dans cet univers de l'architecture scolaire. En 2011, conscients des besoins dans le domaine, le monde de la recherche en architecture et en design et le ministère de l'Éducation collaborent dans une initiative nommée Schola sous la direction de la professeure Carole Després. Cette initiative a pour objectif de concevoir une plateforme en architecture scolaire. Actuellement, Schola est en phase d'établir un état de la situation à l'échelle provinciale. D'autres initiatives comme le Lab-École soutenu par le ministère de l'Éducation proposent de construire quelques écoles modèles. À la CSDM, un partenariat entre l'École de Design de l'UQAM sous la coordination des professeurs Maurice Cloutier et Carlo Carbone, explore différentes avenues visant la transformation des espaces existants pour redonner une place à l'enseignement des quatre disciplines artistiques. Finalement, quelques publications ou ouvrages non scientifiques témoignent de l'intérêt pour le sujet et du besoin de mieux s'outiller pour faire face au défi de rénovation ou de construction des bâtiments scolaires qui, dans le cas de la CSDM, ont été construits entre 1948 et 1973.

Deux concepts, « l'effet classe » et « l'effet enseignant », viennent toutefois soutenir la compréhension de l'interrelation entre l'architecture scolaire et l'environnement pédagogique. Néanmoins, ces concepts ne traitent pas du lieu physique d'enseignement-apprentissage. Ces travaux sont plutôt orientés vers la dimension de la gestion de classe et sur la disposition du mobilier dans l'espace. Ces concepts axés sur les « effets » ne tiennent généralement pas compte des environnements d'un enseignement spécialisé du domaine des arts et sont principalement axés sur la gestion de classe d'un enseignant généraliste. Toutefois, quelques études traitent de l'enseignement spécialisé en éducation physique et le gymnase. Il est difficile de transposer les résultats de ces recherches concernant les gymnases aux enseignements artistiques qui nécessitent, quant à eux, des lieux différents et qui soient adaptés pour chaque discipline du domaine des arts. Quelques recherches prônent plutôt l'utilisation

d'espaces polyvalents (Berger, 2004; Musset, 2012) qui instrumentalisent l'espace pour un rendement efficace et normatif qui peut, entre autres, pallier les enjeux en contexte de surpopulation scolaire.

1.5 Question générale de recherche

Dans le contexte actuel de l'éducation à Montréal, caractérisé depuis dix ans par une importante crise du manque d'espaces scolaires, les dimensions de l'environnement pédagogique peuvent jouer un rôle important face à la qualité de l'enseignement des arts plastiques offert au primaire. L'influence des lieux d'enseignement-apprentissage sur les interventions pédagogiques peut aussi conditionner le SEP des enseignants spécialisés en arts plastiques. La question générale de la recherche s'énonce comme suit : quels sont les facteurs de l'environnement pédagogique qui influencent le SEP des enseignants spécialisés au regard de leurs représentations de la qualité de l'enseignement des arts plastiques ?

1.5.1 Questions spécifiques de la recherche

La problématique est abordée en fonction de trois grandes composantes. D'abord, les questions spécifiques font émerger les représentations des enseignants à propos de la qualité de l'enseignement artistique. La première question spécifique s'énonce ainsi : quelles sont les représentations des enseignants spécialisés à propos de la qualité de l'enseignement en arts plastiques ?

Deuxièmement, l'enjeu des lieux d'enseignement-apprentissage est examiné en fonction des différents contextes éducatifs des enseignants spécialisés. La deuxième question spécifique s'énonce comme suit : quels sont les éléments de l'environnement pédagogique des enseignants spécialisés qui affectent leurs interventions pédagogiques ? Répondre à

cette question permet de mieux comprendre les contextes et les modalités d'enseignement au regard des gestes professionnels posés au quotidien par les enseignants spécialisés.

Et finalement, la question suivante : comment les éléments de l'environnement pédagogique relevés affectent-ils le SEP des enseignants spécialisés en arts plastiques ? Cette dernière question apporte un éclairage sur la dynamique relationnelle entre l'environnement pédagogique et les compétences professionnelles des enseignants spécialisés.

1.6 Objectifs de la recherche

L'objectif général de la recherche vise à réaliser une recension des facteurs de l'environnement pédagogique qui influencent la qualité de l'enseignement et le SEP (Bandura, 2007) des enseignants spécialisés en enseignement des arts plastiques au primaire. Des sous-objectifs permettent d'atteindre cet objectif global.

Le premier sous-objectif de cette recherche vise à dresser un portrait actuel des environnements pédagogiques (lieux d'enseignement-apprentissage, matériel artistique et ressources documentaires disponibles) dont les enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire disposent à la Commission scolaire de Montréal (CSDM).

Le deuxième sous-objectif vise à mieux comprendre l'impact du lieu d'enseignement-apprentissage en arts plastiques sur le développement des compétences artistiques, l'exploitation des savoirs essentiels et sur l'acquisition de connaissances artistiques chez les élèves nécessaires à garantir la qualité de l'enseignement.

Le troisième sous-objectif concerne l'analyse de l'influence de l'environnement pédagogique sur les interventions pédagogiques et ses effets sur le sentiment d'efficacité professionnelle des enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire.

Dans ce chapitre, les origines, le contexte et la problématique de la recherche ont été abordés et permettent une compréhension plus affinée des différents enjeux liés à l'environnement pédagogique. Les questions de recherche ont été soulevées tout en définissant l'objectif général de la recherche. Le chapitre suivant aborde les concepts qui sous-tendent l'environnement pédagogique et le SEP dans une perspective relationnelle.

1.7 Pertinence de la recherche

Peu de recherches s'interrogent sur le rapport entre l'architecture scolaire et ses effets sur le SEP des enseignants. Qui plus est, encore moins nombreuses, voire inexistantes, sont les recherches spécifiques au champ de l'enseignement des arts plastiques par des spécialistes au primaire. La plupart des recherches relatives au concept du SEP posent, généralement, leur regard sur les élèves. Toutefois, quelques études récentes (Dussault *et al.*, 2001; Gaudreau, 2013; Jones et Chronis-Tuscano, 2008) abordent l'architecture scolaire en fonction des professeurs au collégial ou alors en fonction des enseignants généralistes au primaire. Malheureusement, les enseignants spécialisés en arts sont absents de l'échantillonnage des recherches citées ci-dessus.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre aborde les différents concepts et les différentes théories qui représentent les assises de cette recherche se situant dans le domaine de la psychologie sociale de l'environnement. Cette recherche vise à explorer le concept d'architecture scolaire, et plus précisément, celui de l'environnement pédagogique en relation avec le SEP (Bandura, 2007) des enseignants spécialisés en arts plastiques pour mieux comprendre leurs relations et qui viennent donner un nouveau sens à certaines dimensions plus importantes de la problématique. Ils permettent, dans le cadre de cette recherche, de poser les premiers jalons permettant de mieux comprendre comment l'environnement pédagogique influence les interventions pédagogiques qui peuvent avoir un effet sur le SEP des enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire. Ce chapitre définit et analyse les concepts qui représentent les fondements de cette recherche à partir d'ouvrages de différents auteurs.

2.1 La notion du lieu en éducation

Le mot « lieu » peut adopter différentes définitions et se référer à différents contextes. Prenons par exemple l'expression « en haut lieu » qui induit un niveau hiérarchique plutôt qu'une dimension géographique. Le mot « lieu » et ses synonymes tels que la position ou la place se réfèrent aussi à une échelle de valeurs. Prenons par exemple la place des arts dans le cursus scolaire des élèves qui se réfère à la fois à une notion de

temps, mais aussi à une notion de hiérarchie disciplinaire. Ces divers sens donnés au mot « lieu » et ses synonymes peuvent occasionner de la confusion sémantique où parfois il est nécessaire de préciser le sens utilisé. Le cadre conceptuel de la présente recherche aborde précisément le lieu physique. Fischer (2011) décrit l'espace comme « un espace matériel entendu comme l'ensemble des lieux extérieurs à moi, à mon corps, dans lequel se déploient les activités et nos façons d'être » (p. 55). C'est le sens le plus usuel et actuel puisqu'il dépasse la seule dimension géographique associée habituellement au mot « lieu » en introduisant la notion d'interactions. Il est quand même nécessaire de remettre en question cette conception du lieu dans notre monde contemporain. Les lieux d'aujourd'hui comportent-ils toujours des signes d'appartenance à un individu ou à une communauté ? Permettent-ils d'être en relation avec l'autre dans une certaine stabilité ? Peuvent-ils favoriser la construction d'une dimension historique apportant ainsi du sens au lieu fréquenté ?

Les pistes de réponses à ces questions ont été soulevées dans le concept de « non-lieu » induit par Marc Augé (1992). Cet ethnologue et anthropologue français apporte, par sa réflexion sur le sens du mot « lieu », un point de vue intéressant. En basant son approche sur le débat épistémologique entre le proche et le lointain, similaire à celui de Fischer (2011), Augé (1992) met en relation d'interdépendance l'espace et le lieu dans ce qui caractérise notre société actuelle et qu'il nomme la « surmodernité » en référence à l'espace-temps dans lequel nous évoluons. Selon l'auteur, cette « surmodernité », dont le suffixe démontre l'excès, se caractérise par la surabondance événementielle, la surabondance spatiale et l'individualisation des références. Elle serait causée par une accélération exagérée du temps :

À peine avons-nous le temps de vieillir un peu que notre passé devient de l'histoire, que notre histoire individuelle appartient à l'histoire. [...] Aujourd'hui, les années récentes, les sixties, les *seventies*, bientôt les *eighties*, retournent à l'histoire aussi vite qu'elles y étaient survenues. Nous avons l'histoire sur les talons. (p. 38)

Cette surenchère d'événements historiques provoquée par l'accélération du temps impose, par conséquent, des modifications physiques considérables en ce qui a trait au développement des villes et des espaces. Selon Augé (1992), un lieu se caractérise par trois aspects indissociables : un aspect identitaire, un aspect relationnel et un aspect historique. Ainsi, un lieu ne peut se définir que par l'ensemble et l'interaction de ces trois aspects. De plus, l'absence d'un des trois aspects amène l'auteur à le définir comme un non-lieu, c'est-à-dire un lieu que l'on n'habite pas. Les « non-lieux » de notre société moderne se manifestent par la multiplication d'espaces tels que des installations nécessaires à la circulation imposante et rapide des personnes et des biens, les moyens de locomotion ou encore la création d'espaces anonymes comme les stations de métro, les gares, les stationnements, les centres commerciaux, les espaces virtuels, etc.

Toujours selon Augé (1992), les lieux et les « non-lieux » ne peuvent être définis avec exactitude; ils n'existent jamais sous une apparence singulière; ils naviguent dans une « polarité fuyante » (p. 101). La société actuelle, caractérisée par des changements rapides et constants, impose la construction incessante d'espaces publics, d'espaces de travail ou d'espaces scolaires qui, contrairement à l'identité que peuvent avoir nos maisons, doivent revêtir un caractère polyvalent susceptible de s'adapter aux besoins des multiples utilisateurs.

En ce qui concerne les espaces scolaires, le ministère de l'Éducation produit annuellement le guide de référence *Capacité d'accueil d'une école primaire et secondaire* qui comporte des typologies et une terminologie permettant de définir les espaces scolaires. La révision et la mise à jour annuelles des espaces compris dans ce guide illustrent bien cette « polarité fuyante ». On y retrouve des définitions, des vocations ainsi que les superficies d'espaces qui fluctuent au fil des ans. Il comprend des termes comme local-classe, maternelle, classe spécialisée ou encore espace polyvalent, classe-ressource ou encore autre local. Pour les fonctions de certains locaux,

le guide se réfère à différents critères, soit en fonction de la catégorie d'usagers, soit en prévision de l'espace disponible, etc. À notre époque, il semble normal de dépersonnaliser les lieux afin de les rendre les plus polyvalents possible. Ainsi, la société actuelle et ses instances, comme le ministère de l'Éducation qui produit des guides de référence pour la construction d'écoles, suivent le courant de la surmodernité tel que défini par Augé (1992), en évacuant les aspects identitaire, relationnel et historique. Les orientations comprises dans ce genre de guide proposent plutôt la standardisation des espaces afin de répondre à une diversité de fonctions pour accommoder un nombre variable d'élèves d'une école, et ce, sans égard à la didactique des disciplines qui y sont enseignées. Le lieu d'enseignement-apprentissage en arts plastiques est un lieu spécifique pour la création; il est unique et il doit répondre à des exigences spécifiques en comparaison à d'autres locaux. Il impose une façon d'apprendre différente de la classe traditionnelle. Il favorise le travail collaboratif; les échanges sont suscités par l'utilisation de tables spécifiques où sont regroupés les élèves; le mobilier et l'espace sont au service de la didactique. L'aménagement du local permet d'accéder à diverses possibilités de création et donne à l'élève l'opportunité de faire des choix en ayant tout le matériel à sa disposition. En enseignement des arts, le choix est au cœur du processus de création. Le local d'art dans une école doit donc se situer à l'opposé de la standardisation des espaces telle que définie par le concept de non-lieu d'Augé (1992).

L'utilisateur d'un non-lieu doit respecter une certaine entente avec celui qui l'administre. Augé (1992) constate : « Dans la coexistence des lieux et des "non-lieux", le point d'achoppement sera toujours politique » (p. 144). Mon expérience et ma connaissance du milieu scolaire font en sorte que je reconnais la pertinence de cette constatation. Par exemple, chaque année, un enseignant spécialisé en arts plastiques peut se voir attribuer un lieu polyvalent qui implique une cohabitation avec des activités récréatives, des périodes allouées aux repas et des activités spécifiques à l'enseignement des arts plastiques pour certaines périodes de la journée. Ce lieu peut aussi être sujet à de

nombreux va-et-vient, tel que mentionné précédemment dans le cas d'une bibliothèque scolaire, par exemple. En 1994, l'Association québécoise des éducatrices et des éducateurs spécialisés en arts plastiques (AQÉSAP), en collaboration avec le ministère de l'Éducation, a produit un document sur les spécificités du lieu d'enseignement-apprentissage des arts plastiques s'adressant aux directions d'écoles, aux responsables du dossier des arts des commissions scolaires et aux enseignants. Ce guide, intitulé *L'organisation et l'aménagement de locaux d'arts plastiques au primaire et au premier cycle du secondaire*, précise que, quelle que soit la classe dans laquelle est donné l'enseignement des arts plastiques, on doit prévoir un « aménagement efficace et un équipement minimum » (p. 13). Les enseignants spécialisés en arts changent régulièrement d'école et ils ont donc peu l'occasion d'assurer la pérennité de cet équipement et de l'aménagement. À l'opposé, on retrouve par exemple l'enseignant généraliste de classe de 6^e année qui personnalise son local au fil des ans afin d'offrir un « milieu de vie » à ses élèves. Dans cette optique, Fischer (2011) affirme : « En répartissant les volumes physiques et en inscrivant les signes hiérarchiques dans la matérialité des lieux, on instaure un espace social à l'intérieur duquel on organise une représentation du pouvoir » (p. 81). Ainsi, dès la mise en place de normes en architecture scolaire, la représentation de ce qui est important d'avoir réussi dans la vie se transpose dans la conception des espaces scolaires puis expose les élèves à cette idée de classification disciplinaire où les disciplines artistiques occupent une place moins importante que les matières dites de base (Lenoir *et al.*, 2000).

Dans un contexte d'environnement pédagogique, que ce soit un local-classe ou encore un local spécialisé tel un gymnase ou celui dévolu à l'enseignement des arts, mon opinion diffère de celle de Fischer. En effet, même si les personnes fréquentent ces lieux de façon sporadique, les activités qui s'y déroulent les placent en interaction et les invitent à adopter une posture d'acteur et non de spectateur, ce qui correspond à un des trois aspects nécessaires à la définition d'un lieu, selon l'auteur Augé (1992). Cette notion d'interaction en éducation est importante, puisque plusieurs recherches (Fortin

et al., 2011; Hattie et Clarke, 2018) avancent que la relation enseignant-élève est un élément déterminant pour les élèves tant sur le plan personnel que scolaire. Dans l'ensemble, cette recherche repose sur l'importance du lieu qui favorise l'interaction entre l'enseignant et ses élèves en corrélation avec l'aspect identitaire tel que défini par Augé (1992). Selon moi, il convient aussi de s'interroger sur la pertinence de considérer les aspects identitaire et historique en opposition à la vocation polyvalente d'un lieu. Il est avantageux pour les usagers qui sont en contact avec un lieu de mieux saisir l'espace dans lequel ils se trouvent. Lorsque le lieu lui-même révèle son identité et son histoire, cela permet à l'utilisateur d'en comprendre le caractère spécifique et d'adopter un comportement en fonction de la spécificité de ce lieu.

2.2 L'architecture scolaire et l'éducation

En raison de sa fonction première, l'école appartient à la catégorie de non-lieu selon la définition d'Augé (1992). De nos jours, contrairement à une maison, personne n'habite ce type de bâtiment de façon permanente. Toutefois, l'école revêt une importance significative dans notre vie, ne serait-ce que par le facteur relationnel soulevé un peu plus tôt et pour lequel il est important d'en considérer la fréquentation dans le contexte d'un pays économiquement développé. Pour certaines personnes, l'école occupe une place importante dans leur quotidien, que ce soit au moment de leur formation jusqu'à l'obtention d'un diplôme, alors que, pour d'autres, l'école devient par la suite leur lieu de travail. Les enseignants y passent donc environ les deux tiers de leur vie. Voilà pourquoi il est primordial de s'intéresser aux effets de l'architecture scolaire, non seulement sur les élèves, mais aussi pour ceux qui y travaillent.

Les quelques recherches en architecture scolaire explorent la relation entre les différents éléments de l'architecture scolaire et sa contribution à la socialisation (Mazalto *et al.*, 2013). Entre autres, une synthèse de la recherche de Derouet-Besson (1996) révèle que peu de recherches en architecture scolaire donnent des résultats

significatifs, convergents et concluants concernant les effets de l'architecture sur les élèves. Les résultats de recherches menées au fil du temps se sont avérés instables, considérant qu'il est difficile de dresser un lien scientifiquement prouvé. C'est pourquoi elles tendent essentiellement vers un modèle causal (Fischer, 2011). Le nombre de composantes à prendre en considération est sans fin et il devient difficile d'isoler une variable aux fins de la recherche, que ce soit les caractéristiques architecturales des bâtiments, les différents contextes, la multiplicité des approches pédagogiques, les clientèles diversifiées, les ressources en place, les conceptions des disciplines, la gestion de l'établissement, etc. Il devient compliqué de réduire les possibilités de liens dans lesquels s'inscrit l'utilisation des espaces scolaires. S'il est envisageable de le faire, quel est le lien à privilégier pour ces chercheurs ? Selon Fischer (2011), la réduction de la complexité devient nécessaire dans ce champ d'études. Une des voies à explorer, selon Derouet-Besson (1996), consiste à demander aux enseignants eux-mêmes de proposer des pistes de priorisation des variables dans les recherches en raison de leur expérience et de leur histoire.

Une certaine logique voudrait que les chercheurs identifient d'abord les différentes composantes de ce réseau et les relations qu'elles entretiennent entre elles. S'il est impossible de clore en principe la liste des forces mobilisables, l'histoire peut aider à constituer le répertoire des éléments qui ont été considérés comme pertinents sur une période; à décrire les combinaisons qui ont présenté une certaine stabilité et à comprendre pourquoi tel argument, tel groupe (les responsables nationaux, les élus locaux, les pédagogues, les architectes, les urbanistes, les usagers directs) l'ont emporté sur les autres. À observer, enfin, des basculements qui, dans ce domaine, ont été aussi rapides que radicaux. (Derouet-Besson, 1996, p. 100)

Plus récemment, au Québec, malgré une récente codification des superficies des classes et des équipements requis précisés dans les documents ministériels, il n'en demeure pas moins difficile de circonscrire, de façon stable, un fil conducteur. Selon moi, la piste des prescriptions ministérielles pour la construction ou la rénovation s'avère une

piste constante qui a su demeurer au fil du temps et évoluer en fonction de la société. Selon Mazalto (2008), historiquement en France afin de faire face à une démographie sans cesse croissante, le pouvoir décisionnel pour définir les espaces scolaires passa, dans les années 1980, des enseignants aux planificateurs scolaires et aux urbanistes. Cette orientation a permis alors d'engendrer les changements nécessaires de dépersonnalisation des lieux pour accueillir un plus grand nombre d'élèves. Ce fut la grande époque de la standardisation des bâtiments et de la culture de la normalisation, toujours présente aujourd'hui. Cette situation est similaire dans le temps et peut se transposer au modèle scolaire québécois. Les politiques ministérielles et les constructions standardisées recommandées par le ministère de l'Éducation ont permis à cette époque de répondre rapidement au besoin croissant d'espaces scolaires. Elles ont concentré les privilèges de consultation et de décision entre les mains des politiciens, des architectes et des gestionnaires scolaires.

Pour le domaine de la recherche en éducation, le problème demeure : l'architecture scolaire n'est pas une composante que l'on peut isoler des pratiques pédagogiques et éducatives des enseignants. Toutefois, au milieu des années 1980, sous l'influence du constructivisme, un secteur de recherche orienté vers les pratiques de terrain, dont l'intérêt vise à mettre en lumière les démarches des enseignants au regard de leur utilisation de l'espace scolaire, s'est manifesté (Forquin, 1983, cité par Derouet-Besson, 1993, p. 108). Les travaux en sociologie de cette époque traitent principalement de la gestion de classe qui implique, *de facto*, une certaine organisation spatiale. La sociologie permet d'ajouter du sens aux composantes organisationnelles de l'espace que représentent le mobilier, les objets, etc. Toujours selon cet auteur, le sens donné aux composantes organisationnelles est pris en compte comme une ressource qui provient du besoin et de la manière de s'en servir. Deux études démontrent qu'une salle de classe joue un rôle important dans la performance des élèves (Barrett *et al.*, 2013), alors qu'à Londres, l'Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted, 2012) avance qu'un environnement stimulant et bien organisé contribue à la réussite

scolaire dans toutes les disciplines et pour tous les groupes d'âge. L'arrivée des situations d'apprentissage et d'évaluation vient confirmer cette interdépendance entre l'espace et l'apprentissage (Derouet-Besson et Koval, 1990, cités par Derouet-Besson, 1996). Une évolution s'est produite et la place des demandes des enseignants a changé.

Autrefois seule origine de la définition des lieux d'école, elle [la demande des enseignants] est désormais noyée au milieu de toutes les autres demandes : celles des élèves, des parents, des élus, des entreprises, des associations, etc. En outre, lorsqu'elle est exprimée, elle apparaît souvent comme insuffisante parce qu'elle se réfère à un objectif unique : gérer la situation d'enseignement. (p. 113)

Maurice Mazalto a exercé plusieurs professions qui l'ont mené à s'intéresser à l'architecture scolaire et il est un précurseur en sollicitant l'avis d'un enseignant spécialisé en arts plastiques pour la rédaction de son ouvrage *Architecture scolaire et réussite éducative* (Mazalto, 2008). Il est cependant dommage de constater que l'opinion sollicitée auprès de cet enseignant traite presque exclusivement de l'intégration d'œuvres d'art à l'école comme moyen d'éducation artistique. « Imaginer des lieux d'exposition pour mettre en valeur les réalisations internes, l'accueil d'œuvres contribue à créer le "musée du quotidien", à faire entrer la culture dans l'école. » (p. 79)

Par contre, cette notion de rencontre avec l'œuvre est importante du fait qu'elle converge vers une des compétences artistiques à développer chez les élèves pour faire face aux défis du 21^e siècle, entre autres, celle du développement d'une pensée critique (Pruneau *et al.*, 2013, p. 11). Mazalto (2008) en décrit le contexte en ces termes : « Quotidienne, répétée, la confrontation avec l'œuvre peut ainsi devenir lecture, questionnement, approfondissement, mais aussi dialogue, échange et critique » (p. 131). Malgré cette présence marquée qui offre aux élèves cette confrontation avec les œuvres qu'elles proviennent d'artistes professionnels ou du milieu scolaire, les conditions d'exploitation dans l'offre des espaces adéquats n'ont pas été développées dans cet

ouvrage, à part quelques indications faisant état d'un budget spécial. Je crois qu'il aurait été intéressant de comparer les conditions d'exercice des enseignants spécialisés en arts pour lesquelles des composantes sont différentes de celles des enseignants généralistes. Qu'il soit question de précarité d'emploi, de mobilité du personnel spécialisé, d'isolement de leur corps d'emploi dans leur milieu, des éléments spécifiques liés à l'enseignement de la discipline artistique sont de nouvelles variables dont il faut tenir compte dans l'utilisation de l'espace scolaire en enseignement des arts plastiques. Selon Lippman (2010), au premier stade de gestion des ressources matérielles, une institution devrait considérer faire appel au concept de « planification adaptée aux besoins des enseignants » ou « *responsive commissioning* » (p. 4), et ce, dès que naît la réflexion autour d'une nouvelle construction ou lors de la rénovation d'une école. Selon l'auteur, cette première étape de consultation vise à recueillir le plus d'informations auprès des usagers, ce qui permet de mieux évaluer les contraintes et les avantages associés à l'environnement physique. Par cette « planification adaptée aux besoins des enseignants », il y a convergence avec les travaux de Mazalto (2008) et des collaborateurs du Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation active (CEMEA). Ces travaux ont conduit à des observations générales qui logent à l'enseigne de la cohérence et qui, selon mes observations, sont malheureusement absentes lors de la planification des espaces scolaires à la CSDM et qui causent du souci pour la bonification de l'espace. Mazalto (2008) démontre un exemple des besoins des utilisateurs qui peut se voir évacué lorsque les utilisateurs ne sont pas intégrés aux réflexions à propos des espaces scolaires :

Des espaces de travail individuels pour les enseignants sont, plus que jamais, indispensables et doivent être prévus lors de la conception : préparation des cours, recherches personnelles, évaluations, aide individualisée, échanges avec des élèves, rencontres avec des familles, avec d'autres professeurs [...] les établissements en rénovation sont, le plus souvent, peu adaptés pour dégager des surfaces supplémentaires. (p. 77)

Étant donné l'emplacement des écoles en milieu urbain, souvent enclavées dans de petits lotissements où chaque parcelle de terrain est déjà occupée, l'agrandissement qui permettrait l'ajout de ces espaces de travail individuel devient alors un défi colossal et est considéré comme un luxe.

Toujours selon Mazalto (2008), les locaux et les différents espaces ne doivent pas être utilisés au maximum de leur capacité puisque « l'entassement est un non-sens qui génère désordres, bousculades et agressivité » (p. 78). Malheureusement, dans le cadre du plan de reconstruction des établissements scolaires à la CSDM, le mode de gestion des espaces disponibles à l'étape de la planification est déficitaire. Selon mes observations, cette gestion fait en sorte que l'école se retrouve, dès sa réouverture, à fonctionner de nouveau au maximum de sa capacité. Mazalto (2008) constate : « Il est difficile de rester [comme enseignant] dans un établissement qui ne nous propose pas d'espace dédié » (p. 93). Cette situation conduit les enseignants spécialisés vers des conditions d'exercice difficiles qui sont annoncées, par les gestionnaires scolaires, comme étant temporaires, mais qui, au fil du temps, deviennent des situations plutôt permanentes. Dans ce contexte, les enseignants spécialisés doivent envisager et adapter leur didactique pour convenir à un mode de coexistence définitive dans les lieux d'enseignement-apprentissage non adaptés pour l'enseignement des arts plastiques.

Depuis peu, au Québec, des voix s'élèvent pour dénoncer l'insuffisance des moyens pour remédier à l'état de vétusté des bâtiments voués à l'éducation qui sont incapables de répondre aux exigences du 21^e siècle. L'évolution constante des pratiques pédagogiques impose une remise en question de l'environnement pédagogique. Elle doit conduire à une nouvelle conception de l'espace scolaire afin qu'il soit plus convivial et réponde essentiellement aux besoins pédagogiques et didactiques de toutes les disciplines et au bien-être des élèves et des enseignants qui y travaillent. Cette orientation est étudiée dans le cadre de la méta-analyse de Tanner (2015) qui promeut une approche de construction adaptée aux besoins de l'utilisateur, tel que cité par Lippman (2010) dans un article qui explore l'impact de l'environnement physique sur l'environnement pédagogique.

2.3 L'environnement pédagogique

En référence aux pratiques pédagogiques récentes qui nécessitent la mise en œuvre de situations pédagogiques en éducation, Derouet-Besson (1998) fait état de l'importance de l'environnement sur ces pratiques en ces termes :

Il ne suffit pas de placer des personnels d'éducation dans une architecture en rupture de l'espace traditionnel de l'école pour que leurs pratiques éducatives changent. Les dispositions spatiales, le mobilier, les équipements jouent un rôle dans les situations pédagogiques. Ils peuvent les soutenir ou les gêner, ils ne les déterminent pas. (p. 19)

L'arrivée en éducation des situations pédagogiques résumées par le modèle systémique (SOMA) (Figure 2.1) inscrit le milieu comme une des quatre composantes dont il faut tenir compte.

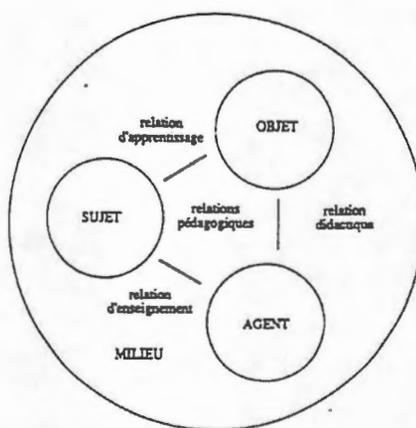


Figure 2.1 Modèle d'une situation pédagogique (SOMA) (Legendre, 1983, p. 1168)

Selon Legendre (1983), le milieu correspond à l'environnement éducatif humain (enseignant, etc.), aux opérations (administratives, etc.) et aux moyens (locaux, équipements, matériel didactique, temps, budget, etc.).

Le concept d'environnement pédagogique adopte diverses définitions et interprétations, selon leurs auteurs. La définition la plus pertinente pour cette recherche est celle qui se trouve dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 2005) et qui définit l'environnement pédagogique comme « un environnement dont l'objet principal est de susciter et de faciliter des apprentissages spécifiques » (p. 604). Cette définition fait état d'apprentissage et de spécificité. Pour sa part, la définition de Blyth *et al.* (2012, cités par Mazalto et Paltrinieri, 2013), architecte et ancien analyste de l'OCDE, considère les bâtiments, les enseignements et le curriculum comme des composantes de l'environnement d'apprentissage (*learning environment*). Cette dernière définition précise en fait le rôle que le construit peut exercer sur les enseignements et les apprentissages. C'est pourquoi j'attribue le nom de lieu d'enseignement-apprentissage lorsqu'il est question de l'espace où se déroulent à la fois l'enseignement et les apprentissages et qui est un concept intrinsèque à l'environnement pédagogique. Dans un contexte scolaire et selon le *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001b), l'apprentissage des arts plastiques nécessite des équipements éducatifs qui lui sont propres. Selon le référentiel de Legendre (2005), les équipements éducatifs sont définis comme étant « des locaux ou du matériel dont dispose un établissement d'enseignement tels que les salles de classe, les laboratoires de sciences et de langues, les ateliers, les terrains de jeux et de sport, les appareils d'entraînement sportif, etc. » (p. 556). De plus, en ce qui a trait à la spécificité de l'enseignement des disciplines artistiques, il est important de tenir compte de la démarche de création. Cette démarche qui contient trois phases est commune aux quatre disciplines artistiques du domaine des arts (Gouvernement du Québec, 2001b, p. 193). En arts plastiques, lors de la phase d'élaboration de cette démarche, l'exploitation de différents éléments, comme l'utilisation de techniques, de gestes transformateurs, de matériaux et d'outils, nécessite un espace physique et du temps afin d'amener l'élève à progresser vers une maîtrise des savoirs essentiels. Comme l'explique Jarvis (2014), les artistes et les enseignants en arts attribuent souvent plus d'importance au processus qu'au résultat. Ainsi, il est possible d'affirmer que

l'environnement pédagogique, crucial au processus créateur, a une importance particulière pour les enseignants spécialisés en arts. En effet, il semble qu'une « salle de classe créative et organisée soit tout aussi importante pour l'élève que pour l'enseignant en arts » (Jarvis, 2014, p. 86).

Dans le cadre d'une récente étude sur la réalité professionnelle des enseignants du primaire, menée par Brault-Labbé (2013), l'auteur et son équipe dégagent quinze thèmes (facteurs contextuels) subdivisés en trois regroupements, soit la relation pédagogique, la pratique enseignante et le milieu de travail. Selon cette étude, les facteurs contextuels peuvent représenter potentiellement des difficultés pour les enseignants dans leur pratique au quotidien.

Les difficultés rencontrées à propos des infrastructures et des règles de fonctionnement de l'école concernent d'abord le manque de ressources, à la fois matérielles ou physiques (locaux insuffisants ou inadéquats, installations désuètes, manque d'équipements) et financières. (p. 202)

Bien que cette étude ne fasse pas de distinction de catégorie d'emploi entre les enseignants généralistes et les enseignants spécialisés, il est possible de croire que les difficultés citées sont associées aux deux catégories d'enseignants. L'influence de cet environnement sur le SEP de l'enseignant est, par contre, un sujet moins exploré dans la littérature. Il n'en est pas pour autant moins important.

2.4 Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des enseignants

L'origine du concept d'efficacité personnelle ou d'autoefficacité (*self-efficacy*), développé par Bandura (2007), est fondée sur la théorie de l'apprentissage social. Cette théorie en psychologie remonte au moment où le béhaviorisme propose une théorie appuyée exclusivement sur un mécanisme de réponses obtenues par des stimuli. En opposition au béhaviorisme, le cognitivisme introduisit la notion fondamentale de représentation mentale individuelle (la pensée, la réflexion, etc.) des individus que les

béhavioristes considéraient comme difficilement observables. Le développement des théories de Bandura fut toujours associé beaucoup plus au sociocognitivism qui inclut l'interaction au sein de ces concepts qu'au cognitivisme, puisqu'il a toujours été convaincu de l'apport du facteur social dans le comportement humain. Les premières recherches de Bandura ont mis de l'avant la fonction essentielle du modelage qui permet d'apprendre par l'observation et l'interprétation. Il introduisit le fait que le comportement peut être modelé par l'individu lui-même. Selon la dynamique relationnelle développée par Bandura dans le cadre du sociocognitivism, trois éléments sont en interdépendance : le comportement, l'environnement et la personne (Figure 2.2).

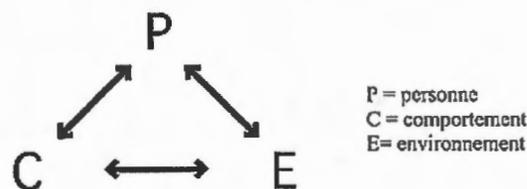


Figure 2.2 Schéma des déterminismes réciproques dans la théorie sociale cognitive de Bandura (1986)

Ces éléments, déterminant le fonctionnement et le développement psychologique d'une personne, ont conduit à la théorie du sentiment d'efficacité personnelle (SEP), développée par le psychologue Bandura (2007) qui se fonde sur la reconnaissance de la diversité des aptitudes humaines et la capacité de régulation d'un individu.

Les croyances d'efficacité personnelle ne concernent pas seulement le contrôle sur l'action, mais également l'autorégulation des processus cognitifs, de la motivation et des états émotionnels et physiologiques. (Bandura, 2007, p. 62)

Cette théorie est abondamment utilisée en recherche étant donné la solidité de ses fondements. Il est important de distinguer la nuance entre le SEP et l'estime de soi.

Selon Bandura (2007), le sentiment d'efficacité personnelle vise l'évaluation qu'une personne fait de ses aptitudes personnelles, alors que l'estime de soi est liée à l'évaluation de sa valeur personnelle.

Issu de la théorie de l'autoefficacité (*self-efficacy*), le SEP se réfère à l'ensemble des croyances d'un individu face à ses capacités à influencer, soit les savoirs à mobiliser, l'environnement, le niveau d'investissement personnel, la persévérance exigée ou encore les réactions émotionnelles devant les obstacles qui se présentent afin d'atteindre des objectifs préétablis. Les croyances d'un individu quant à ses capacités modifient sa démarche dans l'atteinte des buts qu'il s'est fixés. Un niveau élevé du SEP chez une personne a pour effet de lui permettre de poursuivre ses efforts pour atteindre ses objectifs. Au contraire, la perte d'espoir en sa capacité d'exercer une influence sur des conditions affecte négativement la vie professionnelle ou personnelle et entraîne chez ces personnes de l'appréhension, de l'apathie ou du désespoir et contribue au développement de maladies mentales telles que la dépression ou l'épuisement professionnel (Dejours, 1998, cité par Jeffrey, 2011, p. 37). Selon Brault-Labbé (2013), l'épuisement professionnel s'avère être « un syndrome psychologique susceptible d'apparaître lorsqu'il y a exposition chronique à d'importants stressseurs dans l'environnement de travail » (p. 4). Dans son ouvrage intitulé *Psychologie sociale de l'environnement*, Fischer (2011) souligne que ces éléments stressseurs peuvent occasionner une perte de contrôle sur l'environnement (p. 60). Déjà en 2004, le Conseil supérieur de l'éducation (Gouvernement du Québec) émet des recommandations pour une meilleure insertion professionnelle dans un avis publié suite à la consultation relative à la création d'un ordre professionnel en enseignement (p. 76). La complexification de la profession enseignante représente un élément auquel il faut s'attarder puisque la rétention du personnel enseignant demeure un défi de taille. Une étude récente (Létourneau, 2014, cité par Kamanzi *et al.*, 2017) démontre qu'au Québec « le taux d'abandon moyen varie entre 25 % et 30 % après la première année et monte jusqu'à 50 % après cinq ans » (p. 117). Ainsi, les résultats de cette recherche démontrent, entre autres, que deux variables ont un

effet indirect sur le désengagement des enseignants, soit le niveau de satisfaction des enseignants face à leurs conditions de travail et les effets qu'ont les changements de politiques éducatives sur leur travail au quotidien. Ce constat est similaire dans quatre des provinces canadiennes étudiées, soit l'Alberta, la Colombie-Britannique, l'Ontario et le Québec. Un rapport de recherche (Maranda *et al.*, 2011, cités par Gilbert, 2012) met de l'avant l'idée que les enseignants sont « actuellement confrontés à des ordres de difficultés qui dépassent les limites normales de l'adaptation individuelle » (p. 66). Il existe aussi un profil de personne qui, selon l'auteur (Seligman, 1975, cité par Bandura, 2007), « se comporte de façon résignée quand ils acquièrent des attentes dont ils ne peuvent influencer les résultats par leurs actes » (p. 35). Je crois qu'un faible SEP a pour conséquence de laisser peu de disponibilités cognitives et physiques chez un enseignant spécialisé, ce qui peut affecter la qualité de son enseignement. Il est aussi pertinent d'approfondir la perception des enseignants sur la croyance dans leur capacité à modifier positivement leurs conditions de travail et à analyser si cette croyance joue un rôle dans le désengagement de certains enseignants.

Le SEP est abondamment utilisé en recherche étant donné la solidité de ses fondements, autant dans le domaine de la santé qu'en éducation. Les recherches sur le SEP ont débuté en ayant pour sujets les élèves. Aujourd'hui, son champ d'études s'étend à celui des enseignants. Plus récemment, certains chercheurs (Gaudreau *et al.*, 2015) ont mis en évidence la présence de liens entre le SEP des enseignants et leurs pratiques pédagogiques (Gordon, 2001; Melby, 1995). D'autres auteurs explorent le lien entre le SEP et la réussite des élèves (Armor *et al.*, 1976; Ashton et Webb, 1986, 1982; Perrault *et al.*, 2010; Ross, 1998). Il est important de poser un regard sur cet aspect relationnel entre les pratiques pédagogiques et le SEP qui interfère dans la réussite des élèves. Les interférences peuvent se manifester lors du choix des activités proposées aux élèves ou en fonction du niveau de maîtrise des enseignants à piloter ces activités en classe. Le SEP est une notion directement reliée au concept de perception qui peut affecter les compétences professionnelles.

Le SEP influe positivement sur la performance. Il a un rôle direct en permettant aux personnes de mobiliser et organiser leurs compétences. Il a un rôle indirect en influençant le choix des objectifs et des actions [...]. Le meilleur moyen de développer un sentiment d'efficacité personnelle est de vivre des expériences qu'on maîtrise et réussit. (François et Botteman, 2002, p. 521)

La notion de réussite peut varier d'une personne à l'autre selon les objectifs poursuivis. En ce qui concerne le type d'activité à réaliser, elle varie selon des niveaux de complexité de la tâche à réaliser. Lorsqu'une personne est soumise à des activités contenant des difficultés variables, on peut alors apprécier l'amplitude des capacités perçues par cette personne. Moins il y a d'obstacles à surmonter, plus l'activité est facile et génère alors une perception d'un SEP élevé chez l'individu. Dans plusieurs études, la notion de capacité est soulevée (Melby, 1995; Simbula *et al.*, 2011; Tschannen-Moran et Hoy, 2001). Dans cette optique, Gaudreau *et al.* (2015) affirment :

Les enseignants, chez qui, on dénote un fort SEP démontrent une plus grande capacité à planifier et à organiser les activités d'enseignement et d'apprentissage, et ils sont plus engagés, plus ouverts aux nouvelles idées et aux approches pédagogiques novatrices pouvant répondre aux besoins de leurs élèves. (p. 33)

Il est possible de repérer une concordance entre le SEP et d'autres concepts, par exemple celui de « l'habitus professionnel » (Bourdieu, 1972, cité par Perrenoud, 2001) qui met aussi en relation l'effort et le changement comportemental. Dans ce concept de l'habitus professionnel, l'action pédagogique s'opère essentiellement à travers quatre mécanismes : les gestes du métier, le moment opportun, la gestion de l'urgence et la microrégulation de toute action intentionnelle et rationnelle. Une fois combinés, ces mécanismes deviennent des schèmes opérationnels. L'enseignant doit composer avec un très grand nombre de petites situations qui font appel à ces mécanismes et qui sont parfois difficiles à anticiper, comme le mentionne Perrenoud (2001) :

Si l'on pouvait comme en vidéo, faire un arrêt sur image, si l'on pouvait, comme au basket-ball, demander un temps mort, suspendre l'action le temps de réfléchir, nos actes seraient souvent différents. (p. 10)

Les schèmes exigent des accommodations importantes et ne permettent pas toujours à l'enseignant de s'enrichir de nouveaux modes opératoires et de développer sa capacité à s'adapter. Tout comme l'environnement pédagogique, ces situations peuvent avoir une influence sur le SEP des enseignants spécialisés.

Outre la faculté de pouvoir s'adapter, la notion de capacité ou de qualification, dans un cadre légal et institutionnel, est quant à elle peu contestée dans le milieu scolaire (Gouvernement du Québec, 2004; Lenoir *et al.*, 2000). Une fois intégrée au marché du travail, l'évaluation de la capacité ou de la compétence des enseignants généralistes à enseigner diverses disciplines n'est considérée que lorsque se met en place une obligation de supervision pédagogique. Il s'agit, ici, de définir comment la capacité des enseignants généralistes devant enseigner une des quatre disciplines artistiques pour laquelle ils ont reçu peu ou pas de formation universitaire pour ces disciplines artistiques peut influencer la qualité de l'enseignement artistique. Malgré cette dimension importante faisant partie de l'analyse de données susceptible d'affecter à la baisse la qualité de l'enseignement artistique, la présente recherche vise d'abord à analyser et à mieux comprendre la capacité d'influencer l'environnement pédagogique dont disposent principalement les enseignants spécialisés. La gestion des ressources (temps, espace, matériel, etc.), découlant de l'environnement pédagogique, représente une des cinq dimensions de la gestion de classe. Considérée dans sa globalité de contextes diversifiés, la gestion de ces ressources peut représenter, pour certains spécialistes, un obstacle difficile à surmonter. Considéré séparément, le niveau de stress consécutif face aux contraintes de l'environnement peut influencer le SEP d'un enseignant spécialisé qui se retrouve sans local réservé pour son enseignement. Il s'agit d'un « moyen utile pour mesurer l'étendue entre un SEP de niveau élevé ou faible » (Bandura, 2007, p. 71). Il est raisonnable de croire que ces obstacles liés à la gestion

des ressources peuvent affecter la qualité des interventions éducatives. La dimension de la gestion de classe a fait l'objet de nombreuses recherches qui intègrent l'évaluation du SEP d'enseignants. Plusieurs échelles ont été conçues, mais selon une analyse récente (Gaudreau *et al.*, 2015), elles ne considèrent pas le portrait global des cinq dimensions de la gestion de classe qui sont : 1) gérer les ressources; 2) établir des attentes claires; 3) développer des relations positives; 4) capter et maintenir l'attention des élèves; et 5) intervenir face à l'indiscipline. Les limites de ces échelles, tout comme les éléments observés par la recherche sur l'architecture scolaire résident dans le fait qu'il existe un trop grand nombre de variables pour une grande diversité de contextes scolaires. Cette situation rend difficile la production de résultats de recherche qui soient concluants. Ceci représente une autre contrainte importante si l'on veut obtenir des résultats quantitatifs concluants. La recherche accorde toutefois une valeur significative au concept du SEP et l'utilise encore aujourd'hui, puisqu'il permet un champ d'exploration intéressant dans plusieurs domaines du développement personnel et professionnel.

Dans le concept du SEP, la notion d'interaction entre le comportement, l'environnement et la personne me permet d'envisager que la diversité des environnements pédagogiques et des contextes d'enseignement-apprentissage est la première source de préoccupations pour les enseignants et peut conduire certains d'entre eux qui œuvrent dans des contextes difficiles, vers un SEP peu élevé. Au Québec, le *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001b), et plus particulièrement le programme d'arts plastiques, ne fait pas de distinction, ne propose pas de modifications relatives au développement des trois compétences et des savoirs essentiels et ne fait pas face aux contextes de réalisation (p. 212) lorsqu'un enseignant spécialisé en arts est contraint à se déplacer avec peu de matériel sur un chariot de classe en classe.

2.5 La notion de qualité en enseignement des arts

Un rapport intitulé *The qualities of quality: Understanding excellence in arts education* (Seidel *et al.*, 2009) fait état de la notion de qualité en enseignement des arts et mentionne, entre autres, que l'accès à une « éducation artistique de qualité demeure un défi considérable » (p. 6). Selon cette équipe de chercheurs, la qualité de l'enseignement des arts est multifactorielle et complexe et elle nécessite une cohérence des actions, des acteurs scolaires et des contextes qui doivent être synchronisés pour assurer la qualité de l'éducation artistique. Le rapport de recherche élaboré par cette équipe aborde la qualité de l'enseignement artistique selon quatre points de vue complémentaires, soit le « milieu (y compris le lieu physique, les matériaux et les ressources physiques utilisés, ainsi que le temps que les élèves ont à consacrer à l'apprentissage des arts) » (p. 4) auquel s'ajoutent l'apprentissage, la pédagogie et la dynamique communautaire. Les auteurs concluent qu'il n'existe pas de recette unique pour atteindre la qualité, mais que des points de convergence semblent émerger de leur recherche. Entre autres, pour atteindre un standard de qualité en enseignement artistique, il faut observer continuellement les objectifs et les valeurs des programmes d'enseignement et analyser en permanence ce qui se passe réellement dans la classe. L'environnement pédagogique (lieu physique, temps d'enseignement, ressources matérielles et humaines, etc.) fait partie des dimensions multifactorielles étudiées par cette équipe de chercheurs.

Dans le cadre de cette recherche, la valeur du SEP des enseignants est contextualisée en fonction de l'espace prévu pour réaliser un enseignement de qualité qui engendre des apprentissages significatifs en arts plastiques. Cet espace prévu peut être un espace dédié ou partagé, sinon correspondre à un « non-lieu » (Augé, 1992). Peu importe l'espace dans lequel œuvre un enseignant spécialisé en arts plastiques, un élément demeure constant, soit celui de la relation qu'il établit avec cet espace. C'est dans cette perspective que la psychologie sociale de l'environnement permet de mieux définir les relations entre l'homme et son milieu et de relever les points de convergence entre ces différents concepts.

2.6 La psychologie sociale de l'environnement

Apparue dans les années 1960, la psychologie de l'environnement appartient au domaine des sciences humaines. Juxtaposée aux disciplines habituelles qui étudient l'humain, elle cherche à comprendre les personnes par leur insertion dans différents lieux. L'intérêt grandissant pour les questions traitant d'environnement démontre l'importance que notre société attribue à l'influence d'un espace physique, mais aussi à sa valeur psychologique et sociale. Selon Fischer (2011), la psychologie sociale de l'environnement accorde une importance aux relations qu'entretiennent les individus et les groupes par rapport à la dimension sociale de leur environnement. De ce fait, les relations sociales entretenues pour comprendre les environnements humains sont le principal sujet au cœur de cette approche psychologique. L'avènement de la cohabitation qu'exige le manque d'espace scolaire est un phénomène récent qui mérite d'être analysé du point de vue de la psychologie et de l'anthropologie. La cohabitation dans un lieu interpelle au départ la notion d'existence simultanée d'actions et/ou de personnes. La coexistence est un fait bien réel en milieu scolaire et elle est nécessairement caractérisée par de nombreuses interactions sociales.

Dans cette optique, la psychologie sociale de l'environnement considère que les lieux que nous fréquentons « façonnent en quelque sorte nos manières d'être et nos comportements, parce que nous nous constituons nous-mêmes dans les relations que nous entretenons avec eux » (Fischer, 2011). Dans cette approche, les matrices à plus petites échelles, appelées « micro-sociales » (p. 13), où se déroule une importante partie de nos vies dont l'école fait partie, se structurent en « micro-milieus », comme une classe, et c'est cette notion qui est retenue pour la présente recherche. Dans ce contexte, pour Fischer (2011), il s'agit de saisir l'importance des interactions, du rôle et de la valeur de cet espace pour les personnes qui le fréquentent.

Nous vivons toujours *dans* un espace. Loin d'être seulement un cadre purement extérieur, il est la matrice qui informe toutes nos relations dans leur complexité, en même temps qu'il est, comme elles, le résultat de facteurs culturels, sociaux, institutionnels. (Fischer, 2011, p. 21)

Ayant choisi d'approfondir le concept du lieu d'enseignement-apprentissage par l'approche anthropologique, préconisée par Augé (1992), l'approche psychosociale de Fischer (2011) apporte des précisions sur les différentes façons de traiter l'espace. Dans cette perspective, l'espace peut être vu comme un lieu dans lequel sont situés des éléments, où des événements peuvent se produire, des activités peuvent se dérouler, mais aussi comme un milieu où se vivent des interactions sociales. Cette approche trouve sa genèse dans les notions de territoire qui se définit par l'usage que les individus font d'un lieu caractérisé par des structures sociales. Fischer (2011) avance qu'un « territoire implique habituellement la personnalisation du lieu à l'aide de *marqueurs* et d'éléments d'appropriation qui indique que l'on est en quelque sorte son occupant » (p. 31). Dans le cadre de cette recherche, les environnements pédagogiques partagés sont sujets à ce type de manifestations d'appropriation du territoire, qu'il s'agisse de la configuration du mobilier ou de la sélection des objets qui représentent les préférences de l'enseignant généraliste. Toujours selon Fischer (2011), deux types peuvent définir un territoire comme étant un lieu socialisé. Le premier est un territoire dit primaire, caractérisé par une occupation stable et contrôlé par ses occupants, il s'agit principalement de « refuge personnel ». Le deuxième type, le territoire secondaire, se reconnaît par la caractéristique qu'il n'est pas tout à fait privé ni complètement public et qu'il s'apparente à la notion de « polarité fuyante » amenée par Augé (1992). De plus, ce territoire secondaire peut correspondre à la salle de classe, dû au fait qu'elle est un lieu d'échanges sociaux qui peut, selon Fischer (2011), « faire l'objet d'une appropriation spécifique » (p. 32). Il est intéressant de placer en comparaison les concepts d'espace primaire et secondaire. Fischer (2011) et Hall (1973) établissent une typologie du territoire en fonction des activités s'y déroulant et qui se décline ainsi : les territoires à organisation fixe, les territoires à organisation semi-fixe et les espaces informels (p. 36). Cette notion d'organisation est d'intérêt, puisqu'elle fonde ses appellations sur la rigidité des limites en lien avec les activités prévues dans ces espaces. Prenons par exemple un logement où chacune des pièces, associée à un territoire à organisation fixe, se caractérise par un usage distinct. De son côté, l'organisation semi-

fixe est définie par les éléments présents dans cet espace (équipement, mobilier, objets, etc.) et par les comportements issus de la relation entre ces éléments et l'individu. Fischer (2011) affirme : « Il apparaît, au travers un certain nombre d'expériences, que les éléments de l'espace à caractère semi-fixe, suivant la façon dont ils sont disposés, aménagés, orientent et/ou contraignent les activités et les échanges » (p. 37). Un parallèle se dresse ici, entre la conception de Fischer (2011) et celle de Derouet-Besson (1998), selon lequel les activités ne doivent pas être déterminées par l'architecture. Ce modèle d'organisation semi-fixe est identique au partage de locaux dans les écoles. Finalement, l'espace informel est considéré par Hall (1973) comme un espace personnel en fonction des distances que nous nous imposons avec autrui dans le cadre de nos relations. Nous nommons fréquemment cet espace en référence au territoire personnel distinct dont l'expression « être dans sa bulle » en est un exemple. Selon Fischer (2011), elle représente une « enveloppe protectrice psychique » (p. 43) qui réagit en situation de proximité. Des manifestations d'évitement, de repli, de fermeture, d'extension et d'ouverture peuvent alors surgir par rapport à l'entourage immédiat.

Peu importe le type de territoire, une des relations que l'homme établit avec celui-ci se traduit par une forte propension à vouloir contrôler l'environnement et à y exercer un « droit de possession » se référant au terme de contrôle social. Prenons l'exemple d'une salle de classe où l'enseignant dirige celle-ci et ses occupants par sa façon de contrôler l'espace. La disposition du mobilier exerce un contrôle social sur ses occupants. Hall (1973) établit cinq distances reliées au concept d'espace informel et ce contrôle de l'espace peut s'associer à ce qu'il nomme la distance sociale ou la limite du pouvoir sur autrui. Cette limite se manifeste, principalement, dans les rapports professionnels et une dynamique d'appropriation qui s'intensifie en contexte de forte densité.

Selon Fischer (2011), l'espace peut être abordé par une approche « fonctionnelle » et/ou par une approche appelée « l'expérience vécue ». L'approche « fonctionnelle » mérite une attention particulière puisqu'elle correspond à la vision des urbanistes ou des

concepteurs d'environnements dont la profession est de structurer le quotidien des personnes en créant pour eux différents types d'environnements. Cette approche vise à influencer voire conditionner l'utilisateur. Apportant une lecture complémentaire à « l'approche fonctionnelle », l'approche de « l'expérience vécue » aborde un espace architectural, non pas pour de simples considérations matérielles, mais fait plutôt référence au ressenti d'éléments sensori-moteurs, tactiles, visuels, affectifs et sociaux. Toujours selon Fischer (2011), dans cette deuxième approche, les relations avec l'environnement produisent un langage constitué de valeurs culturelles où l'espace architectural « communique un message sur ses occupants, sur ces fonctions » (p. 46). Ce langage est le récit d'une histoire individuelle et sociale. Cette lecture de l'espace met en lumière toute la complexité des points de vue à propos des relations qui en découlent.

L'organisation spatiale est une des composantes de la structuration sociale, ne serait-ce que par la répartition des utilisateurs sur un territoire donné. Une manifestation visible de cette structuration sociale est représentée par la notion de « marqueur » selon Fischer (2011). Elle est intéressante dans la mesure où elle se manifeste ou non, et ce, dans des espaces partagés où la proximité peut engendrer des réactions plus ou moins offensives face à l'occupation d'un même lieu. Ce phénomène fait référence à la « domination territoriale » et conduit à la création de frontières matérielles ou symboliques où la présence de ces marqueurs est prégnante. Les salles de classe en sont de bons exemples. Le témoignage d'un enseignant, tiré d'un rapport produit par Seidel *et al.* (2009), fait état de sa capacité à intervenir de façon créative sur son environnement physique pour maintenir une qualité d'apprentissage et constate « *learned to creatively adapt to challenging spaces [...] how to still rise to high quality within their work regardless of those physical constraints* » (p. 43). Selon Fischer (2011), l'espace institutionnel s'adresse à des personnes que l'on contraint à la normalisation et à la conformité. Cet état sollicite chez ces enseignants spécialisés une faculté d'adaptation qui nécessite de la débrouillardise et de la créativité. À cet égard, ces derniers font souvent référence à leur capacité de s'adapter aux différents

environnements, parfois les plus difficiles. Les enseignants spécialisés se débrouillent et adaptent leur pratique en fonction des moyens qu'on leur donne. Il peut être tentant pour un gestionnaire de maintenir l'enseignement des arts dans des contextes peu favorables étant donné que l'enseignement artistique se donne quand même par des enseignants qui ont prouvé leur capacité à s'adapter aux contextes les plus difficiles dont voici un exemple : lors des récréations, un enseignant spécialisé en arts plastiques doit changer l'eau des chaudières à la salle des toilettes avec son chariot afin d'offrir aux élèves l'opportunité d'expérimenter la technique de peinture à la gouache liquide. L'espace normalisé ou standardisé s'impose comme un ordre à respecter, ce qui suppose, de la part de l'institution, de s'adresser à du personnel malléable qui s'adapte à ces exigences administratives. Les enseignants spécialisés en arts plastiques qui travaillent dans des locaux polyvalents ou encore dans les classes de généralistes sont habituellement exposés à cette domination territoriale.

Les enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire appartiennent au groupe de professionnels de l'enseignement au même titre que leurs collègues généralistes, mais se heurtent à une polarité professionnelle due au fait qu'ils sont isolés dans leur milieu de par leur spécificité disciplinaire. La recherche témoigne que les enseignants en arts plastiques se sentent souvent marginalisés et isolés au sein de leur équipe-école (Barrett, 2006; Chapman, 2005). On peut faire un parallèle avec l'importance de l'enseignement des arts dans l'école qui définit le type d'espace qui lui est octroyé. Fischer (2011) affirme : « Les délimitations de l'espace et l'identification de frontières entrent dans un système d'interactions sociales qui leur donne sens » (p. 35). Mais que dire aussi des relations qu'imposent ces espaces polyvalents institutionnels souvent assignés aux enseignants en arts plastiques ? Tout territoire comporte donc une hiérarchie sociale et il est légitime de croire qu'elle peut être perçue comme menaçante. « Les personnes qui ont un faible SEP dans un domaine particulier évitent les tâches difficiles qu'elles perçoivent comme menaçantes » (François et Botteman, 2002, p. 522). La recherche montre que l'implication des enseignants en arts plastiques dans le processus de

rénovation d'une école, via un comité consultatif par exemple, leur permet d'acquérir un capital social qui permet, selon leur opinion, d'être entendu au sein de ce genre de comité (Bourdieu, 1986, cité par Broome, 2013). Les travaux de Fried et Gleicher (1961) démontrent que le sentiment d'appartenance à une communauté contribue au développement d'un sentiment de satisfaction par rapport aux aménagements. Fischer (2011) affirme : « Si la spécialisation crée la séparation entre les espaces, l'assignation produit la distance » (p. 78). Dans ce contexte, le capital social est difficile à construire étant donné la marginalisation du seul enseignant spécialisé au sein d'une communauté d'enseignants généralistes. Les notions abordées dans ce chapitre trouvent écho dans le concept de non-lieu d'Augé (1992). Toutefois, si cette marginalisation est reconnue et valorisée au sein de l'équipe-école, il est possible que cette valorisation affecte positivement le SEP de l'enseignant spécialisé de cette école.

Tel que mentionné précédemment, le nombre de variables qui entrent en relation dans la recherche de résultats entre l'homme et son environnement est considérable et complexe. Il devient alors nécessaire de réduire le nombre de variables en fonction des objectifs de recherche. Ainsi, il faut éviter d'imposer des correspondances univoques et simplifiées entre les composantes d'un espace physique et les effets sur les comportements psychosociaux des individus. Il n'en demeure pas moins qu'il est intéressant de poursuivre les recherches en mettant à profit les récits d'enseignants dans ce domaine afin de mieux comprendre les relations sociales qui s'exercent dans différents contextes et espaces. C'est donc à travers le prochain chapitre que s'amorcent les choix méthodologiques au service de l'analyse des résultats afin de mieux comprendre les nuances de cette relation entre l'environnement pédagogique et le SEP des enseignants spécialisés en arts plastiques de la CSDM au primaire.

CHAPITRE III

LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

3.1 Introduction

Dans ce chapitre, les contenus abordés traitent du choix méthodologique de cette recherche et de la classification des lieux d'enseignement-apprentissage que représente l'environnement pédagogique. La méthode choisie est une approche mixte, composée d'un volet qualitatif et d'un volet quantitatif. La collecte des données comprend deux phases et deux types d'échantillonnage qui sont aussi expliqués. Ce chapitre aborde donc les différents éléments qui se rattachent à ce projet de recherche : les collectes, l'analyse et le traitement des données recueillies. Les obstacles et les limitations sont précisés pour chacun des éléments abordés. Un dernier segment traite de la dimension éthique de cette recherche impliquant des sujets humains.

Cette recherche vise à mieux répertorier les différents environnements pédagogiques afin de mieux comprendre comment ces derniers peuvent influencer les interventions pédagogiques et comment cela se répercute sur le SEP (Bandura, 2007) des enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire. Dans ce contexte, il est légitime de procéder, en premier lieu, à une collecte de données quantitatives qui prend la forme d'un questionnaire électronique afin de dresser un portrait de la situation des contextes d'enseignement en arts plastiques dans les écoles primaires de la Commission scolaire de Montréal (CSDM).

La réalité scolaire sur l'île de Montréal représente plusieurs défis pour les enseignants, et tout particulièrement pour les enseignants spécialisés en arts, et ce, à différents niveaux, rendant la tâche de ces derniers de plus en plus complexe. L'utilisation des espaces d'enseignement et d'apprentissage évolue et doit s'adapter de façon cyclique aux différentes formes d'organisation scolaire et aux facteurs internes et externes souvent hors du contrôle de l'enseignant spécialisé en arts. Cette complexité est causée par un ou plusieurs facteurs isolés ou combinés tels que décrits dans la problématique. À titre de rappel, il peut s'agir soit de la réduction du nombre d'élèves par classe, d'une démographie à la hausse, de la rénovation de l'école ou autre qui imposent la cohabitation de la clientèle de deux écoles dans un même bâtiment, etc. Cette conversion des lieux d'enseignement-apprentissage réservés à l'enseignement des arts plastiques en local-classe a un impact direct sur la qualité de l'éducation artistique. Tout comme le mentionne Mazalto (2008) : « Le bâtiment scolaire est construit pour longtemps, la durée peut entrer en contradiction avec l'évolution des pratiques éducatives » (p. 18). Il ne faut pas oublier les vagues d'immigration qui surviennent à tout moment durant l'année scolaire et pour lesquelles il faut ajouter des locaux-classes, contribuant ainsi à la difficulté d'une gestion efficiente des espaces scolaires.

Afin de définir avec exactitude cette problématique sur le territoire montréalais, il est justifié de cerner les effets de la conversion des locaux habituellement réservés à l'enseignement des arts plastiques en local-classe qui dans ce cas, impose une cohabitation entre différents types de personnel et les élèves. Il est aussi important de reconnaître la situation de ces enseignants spécialisés alors contraints d'exercer leur travail en complète mobilité à l'aide d'un chariot en se déplaçant d'une classe à l'autre. Que nous apprennent ces différents espaces d'enseignement-apprentissage des arts plastiques à Montréal par rapport à la qualité de l'enseignement des arts ? C'est par une vision holistique qui tient compte de toutes les dimensions du concept d'environnement pédagogique, dont l'espace d'enseignement-apprentissage et la gestion des ressources matérielles et les ressources humaines, que le portrait actuel de l'enseignement des arts

plastiques prend forme. Les collectes de données quantitatives appuyées par les données qualitatives permettent non seulement de mieux recenser les lieux d'enseignement-apprentissage, mais aussi de découvrir les composantes qui semblent favoriser ou non la qualité de l'enseignement artistique dans une diversité d'environnements pédagogiques.

3.1.1 Classification des lieux d'enseignement-apprentissage

Concernant les lieux d'enseignement-apprentissage, ancrés dans le concept d'environnement pédagogique, il est nécessaire d'identifier de façon uniforme ces lieux, soit l'ensemble des appellations des locaux et leurs fonctions. Une définition et une classification des locaux ont été incorporées au questionnaire électronique et sont utilisées aussi pour l'entretien de groupe. Cet aspect est important puisqu'il permet une harmonisation terminologique et apporte une efficacité dans le regroupement et le recoupement des données. Ces définitions sont tirées du document *Capacité d'accueil d'une école primaire* (Gouvernement du Québec, 2013) produit par la Direction de l'expertise et du développement des infrastructures scolaires du ministère de l'Éducation. Toutefois, les informations contenues dans les versions antérieures et postérieures à cette date peuvent différer, puisque le Gouvernement du Québec publie une mise à jour annuelle de ce document. Les appellations ministérielles, les caractéristiques et les fonctions des espaces et des locaux sont présentées dans le Tableau 3.1.

Le Tableau 3.1 qualifie et dénombre les différents lieux d'enseignement-apprentissage des enseignants spécialisés en arts et a pour objectif de s'assurer de la représentativité de tous les cas de figure qui peuvent faire partie de la recherche.

Tableau 3.1 Description des locaux (tiré du document *Capacité d'accueil d'une école primaire*, Gouvernement du Québec, 2013)

Local-classe	50 à 72 m ²
<p>Un local-classe a la valeur de la superficie moyenne de toutes les classes de théorie de l'école. Ce sont les classes de théorie utilisées pour les élèves en voie ordinaire. La majorité des programmes figurant au curriculum y sont enseignés. La superficie minimale pour une classe du primaire est de 50 m² et elle peut accueillir de 18 à 26 élèves.</p>	
Classes spécialisées	50 à 72 m ²
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Classes d'informatique</u> <p>Cette classe est utilisée pour tous les cours du primaire qui requièrent des apprentissages en informatique.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Classe de science et technologie et d'arts plastiques</u> <p>Ce local est exceptionnellement prévu dans les écoles dont la superficie moyenne des classes est de 60 m² et moins, et dans lesquelles il n'y a pas d'évier. Il est utilisé aux fins d'enseignement du programme science et technologie par les groupes de la troisième à la sixième année. S'il y a une marge de manœuvre dans le taux d'occupation de ce local, il peut également être utilisé pour le programme <i>Arts plastiques</i>. Si l'un des locaux est requis et qu'il ne figure pas aux plans ou encore que le déficit à combler en superficie pour l'un de ces locaux est au moins équivalent à un local-classe du primaire ou plus, vérifier la possibilité de récupérer un local parmi les superficies qui répondent aux critères de la catégorie « Autres locaux », sinon, exceptionnellement, la capacité d'accueil de l'école sera réduite pour combler l'absence de ces classes.</p>	
Espace polyvalent	
<p>On peut retrouver différents aménagements pour cette aire tels qu'une place publique, un auditorium, une cafétéria ou différents locaux spécialisés comme une classe de musique, une classe d'arts plastiques...</p> <p>Les locaux spécialisés, comme la classe de musique, sont reconnus comme des locaux à fonction pédagogique seulement dans les cas où la commission scolaire a aménagé ceux-ci à même les superficies de l'espace polyvalent ou d'autres fonctions de l'école. Si ce n'est pas le cas, ces locaux doivent être récupérés à d'autres fins (voir « Autres locaux »).</p> <p>Si aucun de ces locaux ne figure aux plans ou que le déficit à combler en superficie est au moins équivalent à un local-classe ou plus, vérifier la possibilité de récupérer un ou plusieurs locaux parmi les superficies répondant aux critères de la catégorie « Autres locaux », sinon, exceptionnellement, <u>la capacité d'accueil de l'école sera réduite d'un local-classe</u>. Les superficies excédentaires doivent être récupérées à des fins pédagogiques ou de services (voir « Autres locaux »).</p>	
Autres locaux	
<p>Ce sont les locaux non reconnus au programme technique ou ceux dont la superficie excède celle allouée par le Ministère, les locaux utilisés par la commission scolaire et les locaux loués à d'autres organismes. Ces locaux sont récupérés pour augmenter la capacité d'accueil de l'école ou pour combler l'absence de locaux administratifs ou de services.</p> <p>Pour les locaux réservés à la formation professionnelle et à l'éducation aux adultes, il faut indiquer la superficie et le nombre d'élèves équivalent à temps plein.</p>	

Pour des raisons de compréhension du texte lors de l'analyse des données, il est nécessaire de réduire et de simplifier les appellations pour les contextes d'enseignement-apprentissage en deux catégories de locaux. D'abord, une première catégorie que j'appelle « local partagé » à l'enseignement des arts plastiques qui comprend les locaux polyvalents, le local-classe, les autres locaux et les classes spécialisées. L'autre catégorie est celle qui comprend les mêmes catégories de locaux, mais pour laquelle la classe spécialisée est dite réservée à l'enseignement des arts plastiques et pour laquelle l'enseignant spécialisé en arts est le seul utilisateur de ce local, dont l'appellation choisie est « local réservé ». Dans la réalité, la majorité des enseignants spécialisés n'utilisent pas ces appellations pour les locaux et croient que lorsqu'ils sont les seuls utilisateurs d'un local, celui-ci leur est alors réservé pour l'enseignement des arts. Ils sont toujours surpris d'apprendre que la classification de ce local, dit polyvalent, comporte toujours une dimension de partage avec différents services (service de dîneurs, service de garde, etc.). De plus, ce type de local peut être à tout moment récupéré et converti en salle de classe pour les généralistes afin d'augmenter la capacité d'accueil d'une école.

Les données quantitatives et qualitatives et ma connaissance approfondie des divers milieux scolaires depuis dix ans me permettent de constater certaines relations entre l'environnement pédagogique, le SEP et la qualité de l'enseignement afin de répondre à l'hypothèse proposée par cette recherche : l'environnement pédagogique influence-t-il les interventions pédagogiques et comment les modifications qui en découlent peuvent-elles avoir un effet sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire ? La question générale de recherche vise, premièrement, à faire émerger les facteurs de l'environnement pédagogique qui influencent positivement ou négativement les interventions pédagogiques. Elle permet de mieux comprendre les perceptions des enseignants spécialisés quant à la notion de qualité en éducation artistique, d'explicitier comment ces facteurs affectent la qualité de l'enseignement et, finalement, d'accéder à une meilleure compréhension de leur capacité à influencer leur niveau de satisfaction de leur SEP.

Deuxièmement, cette recherche permet d'aller à la rencontre des expériences de ces enseignants du primaire qui œuvrent dans différents types d'environnements pédagogiques afin de comprendre les défis qui s'imposent au quotidien. Cette deuxième collecte de données qualitatives prend la forme d'un entretien de groupe semi-dirigé qui favorise une compréhension approfondie de la relation entre les enseignants spécialisés et leur environnement d'enseignement et d'apprentissage. L'analyse du contenu des témoignages et des informations transmises par le questionnaire électronique permet de mieux cerner les stratégies et les efforts qui sont déployés par les enseignants spécialisés pour maintenir un enseignement de qualité qui répond aux exigences ministérielles.

3.2 La dimension éthique

Le formulaire déontologique de la maîtrise en arts visuels et médiatiques, intitulé *Demande d'approbation déontologique concernant un projet de recherche portant sur des sujets humains*, a reçu l'approbation du sous-comité à l'évaluation de l'École des arts visuels et médiatiques (ÉAVM) de l'UQAM. Ce document comprend le formulaire de Consentement à la recherche (voir Annexe A) qui compose l'ensemble de la démarche déontologique présentée aux enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire sollicités pour cette recherche. L'ensemble du dossier a été déposé le 21 novembre 2016, en toute conformité, auprès de la personne responsable des recherches universitaires en milieu scolaire à la CSDM. Ce projet de recherche a reçu la lettre d'approbation (21 H-2017) de la CSDM le 28 février 2017 (voir Appendice A). Un changement au plan initial de demande de déontologie au sous-comité à l'évaluation de l'ÉAVM a été demandé. Initialement, le questionnaire électronique devait être anonyme. Il a été modifié pour permettre aux répondants du questionnaire électronique de s'identifier afin de pouvoir contacter les participants éventuels pour l'entretien de groupe semi-dirigé.

3.3 L'approche de la méthodologie mixte

La présente recherche s'inscrit épistémologiquement dans une approche mixte à caractère pragmatique qui comporte une dimension évaluative. Des actions concrètes et pratiques menées sur le terrain tout au long de ce processus de recherche témoignent de cette orientation pragmatique de la présente recherche (Karsenti, Savoie-Zajc, 2011). C'est en accordant une importance à la compréhension du phénomène relationnel entre les dimensions de l'environnement pédagogique, le SEP des enseignants spécialisés et leur représentation relative à la notion de qualité en enseignement des arts plastiques, que cette recherche s'inscrit comme une étude de cas à dimension évaluative permettant de s'attarder notamment au « sens des choses dans leur contexte » (Merriam, 1988, cité par Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 232).

En recourant à plus d'une méthode de travail, tant sur les méthodes quantitatives que qualitatives, cette recherche poursuit un but pragmatique en proposant une lecture informative de la situation actuelle de l'enseignement des arts plastiques par des enseignants spécialisés du primaire sur le territoire de la CSDM. Des auteurs (Fern, 2001; Morrison, 1998, cité par Baribeau et Germain, 2010) relatent l'intérêt de cette approche mixte choisie pour cette recherche, soit le questionnaire électronique et l'entretien de groupe. Dans cette optique,

[...] l'entretien de groupe qui fait suite à un questionnaire d'enquête permet de « décrystalliser » l'imposition d'une signification donnée par les réponses au questionnaire. De plus, l'entretien de groupe permet de voir les similarités et offre une information plus nuancée et souvent plus riche. (p. 33-34)

Ce choix méthodologique pour la présente recherche comporte deux dispositifs de nature différente (quantitative et qualitative) qui favorisent la cueillette de données complémentaires plus raffinées et contextualisées.

3.3.1 Méthode quantitative

La première phase de la collecte de données, réalisée au printemps 2016, est constituée d'une prise de mesure par un questionnaire électronique de type *GoogleForm* (voir Appendice B) qui vise la recension de différents types d'environnements pédagogiques en enseignement des arts plastiques au primaire sur le territoire de la CSDM. Le choix du format électronique pour un questionnaire représente un choix légitime et pertinent puisqu'il peut être rempli dans différents contextes : à l'école, à la maison ou encore sur un appareil mobile. La facilité d'utilisation peut ainsi favoriser un plus grand nombre de réponses. De plus, ce choix permet de rejoindre plus efficacement les destinataires en comparaison au format papier qui, parfois, s'il est envoyé à l'école, n'est pas toujours remis aux enseignants spécialisés. Sachant que les spécialistes enseignent dans plus d'une école, le choix du format électronique évite la confusion entourant le fait de devoir remplir une seule fois le formulaire.

Le questionnaire électronique permet de connaître les caractéristiques des répondants, de faire le portrait de leur tâche d'enseignement et de préciser les environnements pédagogiques qui leur sont associés. Le questionnaire a été rédigé en fonction de la problématique, des questions et de l'objectif de recherche. Toutes les rubriques du questionnaire comportent essentiellement des questions fermées et une seule question demande une réponse ouverte (question n° 20) qui permet aux participants de commenter une situation vécue identifiée à la question précédente (n° 19). Les questions fermées ont l'avantage de fixer le sens des réponses et d'en compiler les résultats. Elles sont toutefois susceptibles de limiter l'expression des répondants. Le questionnaire électronique comporte différents types de questions selon les besoins d'analyse. Il se compose de questions fermées, dichotomiques ou multichotomiques à réponse unique ou de questions à choix multiples, et de questions à classement hiérarchique qui comportent une échelle à quatre niveaux afin de bien délimiter les réponses dans une échelle qui valide le niveau d'acceptation ou de négation des répondants. Le questionnaire électronique comporte 21 questions réparties sous cinq rubriques.

Rubrique 1 : Présentation du questionnaire électronique et consentement des participants.

Cette rubrique présente l'objectif de la recherche et ses différentes sections, ainsi que la démarche pour y participer. Les participants qui refusent ou acceptent de répondre à ce questionnaire sont invités à télécharger le formulaire de consentement afin de le remplir et de l'expédier. Finalement, cette rubrique explique les inconvénients et les responsabilités qui se rattachent à cette recherche pour tous les participants qui acceptent d'y participer. Elle mentionne aussi la date limite pour répondre au questionnaire et l'obligation de retourner le formulaire de consentement signé afin de voir les données colligées et étudiées aux fins de cette recherche. Elle offre aux répondants la possibilité d'indiquer s'ils souhaitent participer à la deuxième phase de collecte de données lors d'un entretien de groupe semi-dirigé.

Rubrique 2 : Renseignements généraux des participants

Cette rubrique permet de colliger des informations afin de fournir un échantillonnage précis des caractéristiques des répondants telles que l'âge, le genre, les années d'expérience professionnelle et l'identification de diverses composantes de la tâche éducative (temps d'enseignement, nombre de groupes, etc.).

Rubriques 3, 4 et 5 : Portrait des écoles

Les rubriques 3, 4 et 5 comportent une série de 18 questions et visent à tracer le portrait de chaque école inscrite à la tâche du répondant au cours de l'année 2016-2017. Les questions 19, 20 et 21 permettent de mieux saisir l'impact du lieu d'enseignement-apprentissage sur la qualité des interventions pédagogiques. Pour chaque école, la première section de ces rubriques permet l'identification de l'école et la description de ses principales caractéristiques, dont le contexte d'enseignement. Les répondants doivent choisir pour chacune de leur école l'appellation qui correspond le mieux au contexte physique d'enseignement :

- Un espace polyvalent réservé exclusivement à l'enseignement des arts plastiques;
- Un espace polyvalent partagé avec d'autres disciplines ou services;
- Des locaux-classes de généralistes;
- Autres locaux (bibliothèque, etc.).

Les autres sections reprennent la même série de 18 questions pour une possibilité de deux autres écoles qui peut figurer à la tâche du répondant. Ce questionnaire a été validé par des conseillers pédagogiques en arts et la directrice de maîtrise.

Rubrique 6 : Ressources matérielles et humaines

Cette rubrique concerne l'accessibilité au matériel didactique et technologique ainsi qu'aux autres ressources matérielles et humaines disponibles dans les écoles.

Il faut compter une vingtaine de minutes pour répondre aux différentes rubriques du questionnaire électronique. Les répondants au questionnaire électronique doivent répondre individuellement pour chacune des écoles inscrites dans leur tâche, et ce, jusqu'à concurrence de trois écoles pour une même tâche. Par exemple, pour un enseignant spécialisé qui enseigne dans une seule école, il faut compter 20 minutes pour répondre au questionnaire électronique; dans le cas où cet enseignant travaille dans deux écoles, il lui faut 40 minutes pour exécuter la tâche.

3.3.2 L'échantillonnage concernant la cueillette de données quantitatives

Pour la première phase de cueillette de données quantitatives, l'échantillonnage vise exclusivement 81 enseignants spécialisés en arts plastiques répartis dans les 120 écoles primaires présentes sur le territoire de la CSDM. Ils ont été interpellés à partir d'une liste d'adresses électroniques construite au fil des rencontres professionnelles à titre de conseillère pédagogique. Dans ce contexte, je n'ai pas pu rejoindre la totalité des

enseignants spécialisés au primaire, particulièrement ceux dont le statut est non permanent. Cette catégorie d'employés, soumise à de nombreux changements de poste, est difficile à retracer et à recenser.

3.3.3 Obstacles et limitations dans la cueillette des données quantitatives

Dans le cadre de cette première phase de cueillette de données par le questionnaire électronique, certaines limites ont pu être observées. La première difficulté rencontrée, lors de cette première phase de cueillette de données, est liée aux obstacles institutionnels qui ne permettent pas de connaître avec exactitude les données sur le personnel engagé par la CSDM pour l'enseignement des arts au primaire et au secondaire. Cette difficulté est depuis longtemps soulevée par l'ensemble des conseillers pédagogiques en enseignement des arts ayant œuvré et qui œuvrent actuellement à la CSDM afin de constituer des listes d'envoi pour rejoindre toutes les catégories de personnel. De plus, ce ne sont pas tous les répondants sollicités qui ont complété le processus du questionnaire; certains ont oublié de cliquer sur le bouton « envoyer » qui permet la transmission des réponses.

Le deuxième obstacle relié à la difficulté d'obtenir une liste d'envoi complète et actuelle concerne le choix de la discipline artistique enseignée par un spécialiste dans chacune des écoles primaires de la CSDM. En effet, le choix de l'art enseigné, revu chaque année par l'équipe-école, modifie annuellement la cartographie des milieux. Ces deux difficultés rencontrées représentent un défi colossal pour toute personne qui tente de valider une information avec une autre en comparant plusieurs bases de données et diverses informations factuelles recueillies sur le terrain afin d'obtenir une liste de distribution complète et valide qui soit actualisée annuellement. Étant donné ce défi et ne sachant pas nécessairement où sont les enseignants spécialisés en poste et leur école, le choix du format électronique représente un choix légitime et plus approprié que le format papier. Quelques personnes ont manifesté une inquiétude quant

à l'échéance du 1^{er} juin 2016 pour répondre au questionnaire, sachant que cette période est passablement occupée pour les enseignants spécialisés (remise des notes pour le dernier bulletin, ménage et inventaire d'un ou de plusieurs locaux, etc.). Un report de la date limite pour l'envoi du questionnaire électronique a été proposé aux participants qui ont été avisés par courriel.

Finalement, rappeler fréquemment par courriel pour solliciter un haut taux de participation est aussi une limitation. En effet, quatre rappels ont eu lieu entre la première date d'envoi du questionnaire électronique le 10 mai 2016 et le 22 septembre 2016 aux enseignants spécialisés en arts plastiques du primaire. Ces rappels sont nécessaires afin d'obtenir un nombre suffisant de réponses, permettant ainsi de cartographier les différents environnements pédagogiques et les conditions d'exercice. À cet égard, il ne s'agit pas d'un portrait complet, mais plutôt d'un échantillonnage satisfaisant permettant de dresser un portrait représentatif des environnements pédagogiques en enseignement des arts plastiques sur le territoire de la CSDM.

3.3.4 Méthode qualitative

L'approche par une étude de cas, où l'environnement pédagogique devient alors le « cas » et qui représente « l'objet à étudier » (Stake, 1995, cité par Karsenti et Savoie-Zajc, 2011), constitue une approche privilégiée pour cette recherche qui permet de comparer les différents environnements pédagogiques recensés. L'environnement pédagogique est donc l'objet unique qui comporte des variables (type de lieu d'enseignement-apprentissage, emplacement dans l'école, ressources matérielles et humaines disponibles, etc.). Par cette approche, il est possible « de traiter plusieurs cas qui représentent un phénomène, une population, une condition générale, et qui servent à mettre à jour une ou plusieurs caractéristiques communes » (Stake, 1995, p. 237). Cette façon de traiter les données correspond efficacement à la deuxième phase de cueillette de données qualitatives de cette recherche.

L'entretien de groupe permet d'explorer et d'approfondir différentes problématiques avec les participants sous forme d'échanges et de discussions autour de deux concepts du cadre conceptuel, soit l'environnement pédagogique et le SEP, et de définir la représentation des enseignants à propos de la qualité de l'enseignement des arts plastiques au primaire. Plusieurs auteurs (Asbury, 1995; Jarrell, 2000, cité par Bernet et Karsenti, 2013) témoignent de la pertinence de l'entretien de groupe comme choix méthodologique puisque « ce type d'entrevue aiderait la spontanéité, la synergie et la stimulation des participants dans leurs propos et favoriserait une collecte plus riche et détaillée » (p. 52). L'entretien permet aussi de valider et de déceler les points de convergence des données quantitatives extraites du questionnaire. Les participants au groupe d'entretien semi-dirigé ont été interpellés à l'automne 2017 suite au questionnaire électronique réalisé au printemps 2016 et l'entretien de groupe fut réalisé en novembre 2017.

3.3.5 L'échantillon concernant la deuxième phase de la cueillette de données qualitatives

À la suite du questionnaire électronique, 28 répondants sur 35 ont signifié leur désir de participer à la seconde phase de cueillette de données. Cette étape de la recherche a sollicité un vif intérêt chez les participants, puisque 80 % des répondants au questionnaire électronique souhaitent poursuivre la recherche, ce qui confirme le besoin des enseignants spécialisés de briser leur isolement et de partager leur expérience professionnelle au regard des environnements pédagogiques.

Les cinq caractéristiques ci-dessous balisent la constitution de l'échantillonnage des candidats à l'entretien de groupe semi-dirigé. Les candidats retenus doivent œuvrer dans des environnements pédagogiques différents afin d'assurer la représentativité de la recherche et de stimuler les échanges en favorisant la diversité des points de vue.

1. Enseignant qui travaille dans un espace polyvalent réservé à l'enseignement des arts plastiques;
2. Enseignant qui travaille dans un espace polyvalent partagé avec d'autres disciplines ou services;
3. Enseignant qui travaille dans des locaux-classes de généralistes;
4. Enseignant qui travaille dans d'autres lieux (bibliothèque, etc.);
5. Enseignants avec une diversité d'années d'expérience professionnelle.

Les 10 enseignants sur 28 interpellés comptent au moins une combinaison de deux des cinq critères ciblés. Des dix enseignants sélectionnés, deux d'entre eux déclinent l'invitation et deux retirent leur candidature pour des raisons médicales à quelques jours de la date prévue pour l'entretien de groupe. Six enseignants spécialisés se sont présentés pour l'entretien de groupe semi-dirigé. Ces participants sont représentatifs de la population échantillonnée par le questionnaire électronique. La convocation à l'entretien de groupe est envoyée par courriel aux candidats et à la direction de leur école (voir Appendice C), et ce, dans les délais prescrits. Une fois la participation des enseignants spécialisés validée par la direction d'école, ces derniers sont convoqués par courriel et reçoivent, par la même occasion, les questions relatives à l'entretien dans un délai entre 12 heures et 7 jours, selon la date de confirmation reçue de la part des participants.

3.3.6 Contexte, contenu et déroulement de l'entretien

Cet entretien de groupe fait appel essentiellement à la mémoire épisodique des enseignants pour l'année scolaire 2016-2017 et l'année en cours 2017-2018 et leur permet de témoigner et de comparer leur expérience. Les questions de recherche relatives à l'entretien semi-dirigé sont préalablement validées par la directrice de maîtrise. Elles sont inspirées des réponses et des commentaires qui explicitent la question n° 19 : « À quel point devez-vous modifier vos interventions pédagogiques en fonction de votre lieu d'enseignement ? ». Ces questions sont susceptibles de générer

un échange entre les participants autour de thématiques précises. Les commentaires recueillis permettent de mieux saisir les adaptations que doivent opérer les enseignants spécialisés en fonction du lieu d'enseignement-apprentissage.

Quatre questions prévues pour l'entretien de groupe portent sur la relation entre l'environnement pédagogique et le SEP des répondants :

1. Pourquoi et comment ces éléments affectent-ils votre sentiment relatif à vos compétences professionnelles ?
2. Dans quelle mesure et comment arrivez-vous à résoudre les difficultés rencontrées et à faire face aux obstacles ?
3. Comment qualifieriez-vous vos relations interpersonnelles de travail dans votre école ? Expliquez ?
4. Comment faites-vous face aux imprévus causés par votre environnement pédagogique ?

Une dernière question favorise l'émergence d'aspects non envisagés par l'hypothèse de la recherche.

5. Y a-t-il d'autres éléments qui sont égaux ou plus importants que l'environnement pédagogique et qui nuisent à votre capacité à offrir un enseignement de qualité ?

Le canevas des questions préparé pour l'entretien de groupe cible différents éléments d'une problématique, mais donne l'opportunité aux participants de s'exprimer de façon spontanée en fonction de leur tâche professionnelle passée et actuelle. Il oriente les échanges lors de l'entretien semi-dirigé et se base sur un ensemble de questions se rapportant à des thèmes associés à la problématique de recherche. L'entrevue aborde aussi le SEP à travers chacun des thèmes abordés. L'entrevue semi-dirigée assure la richesse des échanges entre les participants en favorisant les interactions.

Cet entretien de groupe semi-dirigé d'une durée d'environ deux heures est enregistré en audio à l'aide de deux magnétophones afin de faciliter la transcription et de concentrer l'analyse sur les contenus abordés par les participants. Selon Mucchielli (1996, cité par Karsenti et Savoie-Zajc, 2011), l'objectif poursuivi par l'entretien de groupe vise à traduire avec exactitude les récits des enseignants afin de rendre accessible le plus fidèlement possible leur réalité. Lors de l'entretien de groupe semi-dirigé, je ne suis pas intervenue dans cette dynamique, compte tenu de la richesse des échanges entre les participants. Malgré mon expérience professionnelle en accompagnement d'enseignants, un stress doublé d'une préoccupation liée au piège de vouloir orienter les discussions n'a pas permis de favoriser un réel approfondissement des propos sur les effets de l'environnement pédagogique sur le SEP des participants. De plus, malgré la clarification de mon rôle auprès des participants avant l'entretien, j'ai parfois eu l'impression que les participants que j'ai côtoyés dans le cadre de mon travail de conseillère pédagogique avaient de la difficulté à départager mon rôle de conseillère pédagogique de celui de chercheuse. Au cours de l'entretien, certains enseignants sont revenus aléatoirement sur certaines questions. L'étude de cas de type instrumental (Stake, 1995, cité par Karsenti et Savoie-Zajc, 2011) permet de traiter plusieurs cas qui représentent un phénomène et, dans le cas spécifique de cette recherche, il s'agit dans un premier temps des lieux d'enseignement-apprentissage et de leurs possibles effets sur les interventions pédagogiques. Les cas étudiés représentent les environnements pédagogiques respectifs des participants et correspondent à la position de Mucchielli (1996) qui vise à « rendre compte du caractère évolutif et complexe des phénomènes relatifs à un système social empreint de ses propres dynamiques » (p. 77). Dans un deuxième temps, il s'agit de comprendre comment ces effets peuvent affecter le SEP des enseignants spécialisés. Le choix méthodologique qui précède l'analyse des données justifie le choix de l'enregistrement audio comme un moyen de captation qui permet une transcription fidèle des récits.

Contrairement aux enfants où le SEP a été abondamment étudié (Blanchard *et al.*, 2013; Masson *et al.*, 2013; Puzo, 2013), ce concept lié aux enseignants est cependant un domaine d'étude assez récent au Québec. Les réflexions des enseignants spécialisés concernant le SEP évoquent des conséquences qui s'observent dans l'action pédagogique associée à « l'habitus professionnel » (Bourdieu, 1972, cité par Perrenoud, 2001). Tel que mentionné dans le chapitre concernant le cadre conceptuel, les schèmes qui exigent une grande mobilisation d'accommodations ne permettent pas à l'enseignant de s'enrichir de nouveaux modes opératoires et de développer sa capacité à adapter suffisamment ses pratiques en fonction du lieu d'enseignement-apprentissage et des ressources mises à sa disposition. Ces schèmes sont racontés à travers les récits des enseignants en lien avec les obstacles de leur environnement pédagogique qui peuvent ainsi influencer positivement ou négativement leur SEP.

En ce sens, l'analyse des récits lors de la collecte de données qualitatives permet de mieux saisir comment les enseignants arrivent à s'engager activement par des efforts et des stratégies d'adaptation à leur environnement pédagogique pour atteindre les objectifs poursuivis au regard de la qualité de l'enseignement en arts plastiques. En créant des liens entre les deux phases de la collecte de données tant quantitatives que qualitatives en référence aux environnements pédagogiques, il est possible de cerner les facteurs qui influencent ou non ce concept de qualité et les répercussions de ceux-ci sur le SEP des enseignants et être ainsi en mesure de dégager certaines constantes basées sur des généralités.

3.3.7 Obstacles et limitations de la cueillette des données qualitatives

Certaines limitations sont observées lors de cette deuxième phase de cueillette de données qui prend la forme d'un entretien de groupe semi-dirigé. Une des limitations réside dans le fait que deux collectes semblent insuffisantes pour permettre la triangulation des données. Je considère qu'une observation dans le milieu aurait pu

compléter cette recherche. Ce troisième dispositif aurait permis une triangulation des données plus riche par la validation des manifestations observables dans la pratique des enseignants. Cependant, comme le précisent Baribeau et Germain (2010),

[...] les chercheurs y recourent pour des impératifs économiques : les entretiens de groupe requièrent moins de temps et moins d'argent que les entretiens individuels ou les enquêtes auprès de larges populations. (p. 35)

Dans cette optique, l'entretien de groupe est un choix réaliste et plus économique compte tenu des coûts onéreux associés à la libération d'enseignants. Une convocation des enseignants lors d'une journée pédagogique a l'avantage de ne pas générer de frais de libération des enseignants. L'entretien de groupe, réalisé lors d'une journée pédagogique commune, s'avère être un choix pertinent puisque l'objectif est d'avoir accès à un nombre significatif d'enseignants qui représentent la diversité de lieux d'enseignement-apprentissage.

Bien que les participants à l'entretien de groupe semi-dirigé ne se connaissent pas tous, ce qui constitue une autre limitation à cet instrument de collecte de données, les participants qui partagent au minimum un élément commun en lien avec le sujet de la discussion contribuent à l'obtention de résultats significatifs (Birch et Pétry, 2011). Ce qui fut le cas pour la présente recherche, puisque les participants enseignent tous les arts plastiques, mais dans des environnements pédagogiques différents. L'entretien de groupe exige, selon Baribeau (2009), une grande capacité de la part du chercheur puisque ce dernier doit mettre en place les conditions favorables à l'établissement d'un climat de confiance qui permet à chacun de s'exprimer librement sans jugement de la part du chercheur et des autres participants. Malgré les limitations observées, cette deuxième phase de cueillette de données a permis de créer des discussions et des échanges autour d'une exploration thématique qui ont favorisé la compréhension des nuances autour de la problématique. Elle a comme finalité d'affiner la compréhension de « l'écosystème scolaire » (Legendre, 2005) qui se construit ou se déconstruit par

l'interrelation entre les différents environnements pédagogiques et les nombreux utilisateurs de ces lieux d'enseignement-apprentissage.

En conclusion, le contexte de la recherche mis en lumière contribue à la justification de la méthodologie choisie, composée de deux phases de cueillette de données orientées sur une approche mixte. La méthode qualitative prend la forme d'un entretien de groupe semi-dirigé qui soutient et enrichit les éléments quantitatifs obtenus par le questionnaire électronique. Les différents thèmes abordés lors de l'entretien de groupe semi-dirigé découlent directement des principaux défis que rencontrent les enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire à la CSDM. Ces défis classés par ordre d'importance sont issus de la compilation des réponses au questionnaire électronique. Il est nécessaire d'ajouter à ce cadre méthodologique une classification simplifiée des différents lieux d'enseignement-apprentissage afin de pouvoir donner une lecture plus efficace lors de l'organisation et de l'analyse des données qui font l'objet du prochain chapitre.

CHAPITRE IV

ORGANISATION ET ANALYSE DES DONNÉES

4.1 Introduction

Les données recueillies sont organisées et analysées en fonction de l'objectif général de la recherche qui vise la recension des facteurs de l'environnement pédagogique influençant la qualité de l'enseignement et qui cherche à mieux comprendre comment ceux-ci affectent le SEP (Bandura, 2007) des enseignants spécialisés en enseignement des arts plastiques au primaire à la Commission scolaire de Montréal (CSDM). Ce chapitre présente d'abord les enseignants spécialisés participant à la recherche. En second lieu, les différentes dimensions sous-jacentes à l'environnement pédagogique sont explorées, tout particulièrement la dimension à propos du lieu d'enseignement-apprentissage. En terminant, le temps d'enseignement, les types de modifications apportées aux interventions pédagogiques et les ressources matérielles, budgétaires et humaines viennent compléter le tableau de l'« écosystème scolaire » (Legendre, 2005) qui nous aide à mieux comprendre la représentation des enseignants spécialisés au sujet de la qualité de l'enseignement artistique.

L'organisation des données présente simultanément les données quantitatives et qualitatives sous forme de tableaux, suivis d'une analyse. Les analyses révèlent en quoi ces données ont un effet sur le SEP des enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire. Finalement, une interprétation de ces données et de ces analyses est présentée en considérant la dynamique relationnelle entre les dimensions de l'environnement pédagogique, le SEP et leurs effets sur la qualité de l'enseignement des arts plastiques.

4.2 Les participants à la recherche

Les participants à la recherche sont des enseignants spécialisés en arts plastiques qui travaillent dans l'une des 120 écoles primaires de la CSDM. C'est donc 81 enseignants spécialisés en arts plastiques qui ont reçu l'hyperlien afin de remplir le questionnaire électronique qui constitue la première phase de cueillette de données. Au final, 35 questionnaires ont été retenus pour cette phase de cueillette de données quantitatives. Les enseignants spécialisés avaient l'opportunité d'indiquer par une question au questionnaire électronique leur intention de collaborer à la deuxième phase de collecte de données en acceptant de participer à un entretien de groupe semi-dirigé. Des 35 répondants au questionnaire électronique, 28 personnes ont manifesté leur intérêt à poursuivre la recherche. Au final, sur dix candidatures possibles, six personnes ont accepté de participer à l'entretien de groupe semi-dirigé qui représente la deuxième phase de cueillette de données qualitatives.

4.3 Déroulement de la cueillette des données

4.3.1 Conduite et contexte des données quantitatives du questionnaire électronique

Le questionnaire électronique a pour objectif de tracer un portrait des différents environnements pédagogiques que l'on peut retrouver sur le territoire de la CSDM. Les données quantitatives ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire électronique de type *GoogleForm* réalisé entre mai 2016 et septembre 2016. Des 81 personnes contactées, 42 n'ont pas donné suite à l'invitation. Une personne a refusé de participer aux deux collectes de données tant quantitatives que qualitatives. Trente-neuf personnes ont rempli et envoyé le formulaire de consentements signé. Deux personnes ont omis de cliquer sur le bouton « envoyer » à la fin du formulaire. Leurs réponses ne peuvent être intégrées aux données analysées. De ces 36 répondants, une personne a dû être retirée de la compilation de données et de l'analyse, car elle a répondu aux

questions du questionnaire électronique, mais n'a jamais transmis son formulaire de consentement signé. Les participants ont répondu aux questions en fonction de l'année scolaire visée par le questionnaire électronique, soit 2016-2017.

Tableau 4.1 Profils des répondants de la cueillette de données quantitatives

Profil des répondants au questionnaire électronique ($n = 35$)		
	Femme	33
	Homme	2
	Statut permanent	22
	Statut non permanent	13
Âge	51 ans et plus	10
	41-50 ans	14
	31-40 ans	10
	30 ans et moins	1
Années d'expérience professionnelle	Moins de 5 ans	3
	5 et 10 ans	8
	11 et 15 ans	11
	16 et 20 ans	7
	21 et 30 ans	5
	30 ans et plus	1

En résumé, la cueillette des données du questionnaire électronique contient les réponses de 35 participants qui sont retenues aux fins d'analyse. Le Tableau 4.1 indique un taux satisfaisant de participation de 41,6 % en fonction du bassin initial de 81 réponses possibles. Les résultats de la première phase de la collecte de données, obtenues par questionnaire électronique de type *GoogleForm*, servent principalement à colliger de l'information sur une ou plusieurs écoles, la tâche et la clientèle des répondants. De plus, cette première phase regroupe de façon statistique les caractéristiques des différents types d'environnements pédagogiques. Ces données permettent de tracer un portrait actuel et représentatif de la réalité de l'enseignement des arts plastiques au primaire à la CSDM pour l'année scolaire 2016 à 2017. Les données quantitatives recueillies situent les récits de pratique recueillis lors de l'entretien de groupe qui constitue la deuxième phase de cueillette de données. Pour faciliter la lecture du texte et des tableaux, les répondants au questionnaire électronique sont codés avec les lettres RQE.

4.3.2 Conduite et contexte de l'entretien de groupe

La cueillette des données qualitatives de l'entretien de groupe fut réalisée le vendredi 24 novembre 2017 à l'Université du Québec à Montréal. L'entretien de groupe semi-dirigé d'une durée de deux heures s'est déroulé dans un local observant un critère de neutralité plutôt que dans une école ou au centre administratif de la CSDM. Cet aspect est important, puisqu'il contribue à établir un climat de confiance dans une ambiance qui favorise les échanges entre les participants, tout en atténuant mon rôle de conseillère pédagogique au profit de celui de chercheuse. Le groupe d'entretien pour la collecte de données qualitatives est formé de six répondants volontaires qui ont préalablement rempli le questionnaire électronique. Une lettre d'information a été envoyée à la direction des écoles concernées leur demandant d'autoriser la participation des enseignants concernés par cette deuxième phase de la recherche.

Comme mentionné précédemment, la sélection des candidats pour l'entretien de groupe semi-dirigé est basée sur des critères précis afin d'assurer une représentativité des participants et des lieux d'enseignement-apprentissage. En plus d'avoir rempli le questionnaire électronique, les participants à l'entretien ont témoigné de leur récit de pratique en fonction de la diversité des environnements pédagogiques qui ont jalonné leur parcours professionnel échelonné entre 2016 et 2018, soit l'équivalent de deux années scolaires.

Tableau 4.2 Profils des participants de la cueillette de données qualitatives

Profil des participants à l'entretien de groupe semi-dirigé ($n = 6$)		
	Femme	5
	Homme	1
	Statut permanent	4
	Statut non permanent	2
Âge	51 ans et plus	0
	41-50 ans	3
	31-40 ans	2
	30 ans et moins	1
Années d'expérience professionnelle	Moins de 5 ans	0
	5 et 10 ans	2
	11 et 15 ans	3
	16 et 20 ans	0
	21 et 30 ans	1
	30 ans et plus	0

En résumé, la cueillette des données issues de l'entretien de groupe semi-dirigé contient les récits de pratique de six enseignants retenus aux fins d'analyse (Tableau 4.2). Ces données apportent des précisions sur les données recueillies préalablement par le sondage électronique et viennent enrichir le portrait actuel de la réalité de l'enseignement des arts plastiques au primaire à la CSDM pour la période de 2016 à 2018. Pour faciliter la lecture du texte et des tableaux, les participants au groupe d'entretien sont codés avec les lettres PEG.

4.4 Organisation des données du questionnaire et de l'entretien

L'importation des données du questionnaire électronique de type *GoogleForm* dans un format de fichier Excel permet d'effectuer une première analyse par l'application de filtres qui facilitent la démarche de résultats quantifiables. De plus, certaines réponses au questionnaire électronique nécessitent une analyse par tableaux croisés dynamiques qui permettent de voir des comparaisons et des tendances dans les données. Par la suite, ce tableau Excel est importé tout comme le verbatim de l'entretien de groupe dans un logiciel de traitement de données de type *NVivo* pour effectuer électroniquement l'encodage et procéder à une analyse de type déductive, ayant comme point de départ l'hypothèse de la recherche et la validation de celle-ci par la création de nœuds permettant d'établir des liens entre les éléments relevés par la première phase de codage.

L'organisation des données présente simultanément les données quantitatives et qualitatives sous forme de tableaux et de sections thématiques qui mettent l'accent sur des éléments de convergence entre les deux collectes de données. Cette façon de présenter les données permet de comparer les résultats en tenant compte de la réalité d'une année pour les participants au questionnaire électronique et de deux ans pour les enseignants ayant participé à l'entretien. Il est donc intéressant de pouvoir considérer l'évolution de certains facteurs temporels, et ce, dans un contexte de « surmodernité » (Augé, 1992) qui conditionne la rapidité des changements. Pour ce faire, en premier lieu,

le verbatim de l'entretien de groupe semi-dirigé est transcrit à l'aide du logiciel de transcription de type *ExpressScribe*. Deuxièmement, les deux cueillettes de données autant quantitative que qualitative ont été préalablement téléversées, codées et analysées avec l'outil technologique de type *NVivo* afin de m'assister dans le codage de première émergence, me permettant d'analyser de façon à faire émerger des liens entre l'environnement pédagogique, le niveau ressenti face au SEP des enseignants spécialisés et à la qualité de l'enseignement. Cette étape de recouplement thématique des données facilite l'analyse et l'interprétation des données.

L'analyse qui découle de chacun des tableaux s'appuie à la fois sur les commentaires des répondants au sondage électronique et/ou des participants à l'entretien de groupe. Les analyses se réfèrent aux questions de recherche qui sont présentées à titre de rappel. Deux grands thèmes qui représentent des points de convergence ressortent des données relatives au questionnaire électronique et à l'entretien semi-dirigé. Le premier thème concerne les dimensions de l'environnement pédagogique, dont le lieu d'enseignement-apprentissage et les défis rencontrés par les enseignants spécialisés incluant certaines composantes périphériques telles que le temps alloué à la discipline et les modifications apportées aux interventions pédagogiques et à la disponibilité des ressources matérielles et budgétaires. Le deuxième thème explore les ressources humaines dans une perspective de dynamique relationnelle au sein de l'école. Chaque analyse tente aussi de dégager les relations émergentes entre les dimensions de l'environnement pédagogique, les composantes périphériques et les effets anticipés sur le niveau du SEP des enseignants spécialisés. Pour conclure, une interprétation des résultats prend en considération la représentation des enseignants au regard de la qualité de l'enseignement des arts plastiques.

4.5 Les dimensions de l'environnement pédagogique et les composantes périphériques

4.5.1 Le lieu d'enseignement-apprentissage

Cette composante de l'environnement pédagogique, au cœur de cette recherche, témoigne de l'importance de la relation entre la fonction de l'enseignement qui est primordiale et un environnement sain, sécurisant et adéquat qui permet aux élèves et aux enseignants de s'épanouir. La compilation des résultats au questionnaire électronique dans la Figure 4.1 révèle que le local pour l'enseignement des arts plastiques est mentionné par 46 % des répondants comme étant l'un des deux plus grands défis en enseignement des arts plastiques au primaire.

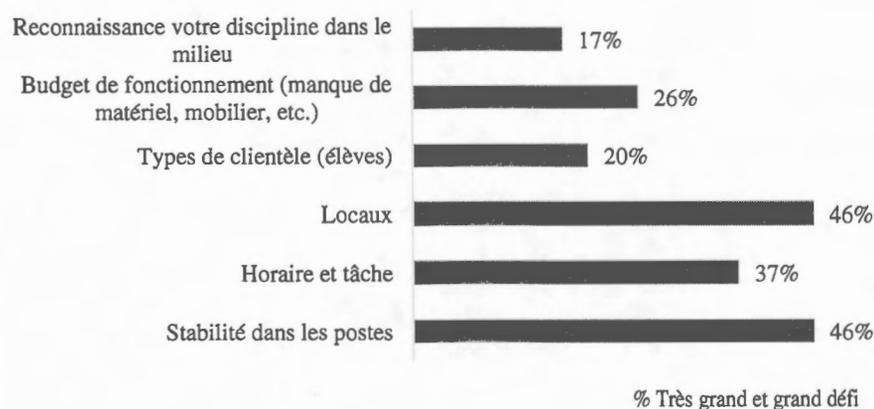


Figure 4.1 Classification des défis rencontrés en enseignement des arts plastiques au primaire en 2016-2017, selon les répondants au questionnaire électronique ($n = 35$)

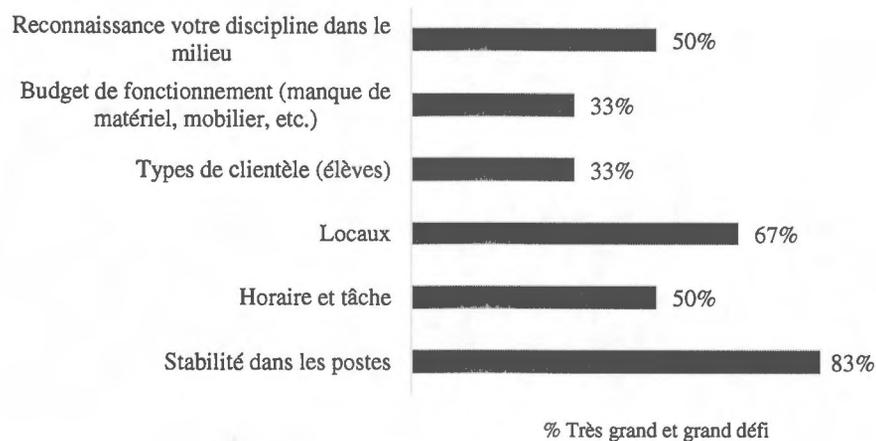


Figure 4.2 Classification des défis rencontrés en enseignement des arts plastiques au primaire en 2016-2017, selon les participants à l'entretien de groupe ($n = 6$)

Pour les enseignants en arts plastiques, le local où se déroulent les activités pédagogiques représente une dimension préoccupante de l'environnement pédagogique. Selon Fischer (2011), l'école est un espace institutionnel « toujours standardisé et qui intègre un certain nombre d'éléments en termes d'équipements, l'ensemble devant conférer une grande stabilité » (p. 159). Dans cet esprit de conception standardisée de l'école, il est prévisible que les besoins des uns entrent en conflit avec ceux des autres à cause des activités de nature diversifiée qui s'y déroulent, et ce, dans un espace obligatoirement partagé.

Les composantes matérielles et didactiques du lieu d'enseignement-apprentissage qui sont nécessaires à une pédagogie artistique de qualité s'opposent au concept de polyvalence sous-jacent à la standardisation des espaces. Une salle de classe conçue et équipée pour les généralistes ne peut répondre aux besoins spécifiques à la didactique des arts plastiques. À la CSDM, les salles de classe pour les généralistes comportent des équipements standardisés de base : aucun évier, des pupitres individuels et des chaises pour les élèves, un bureau et une chaise pour l'enseignant, un petit babillard,

un classeur à tiroirs ainsi qu'une armoire ouverte avec des tablettes peu profondes. Il existe une méconnaissance des besoins propres à la didactique des disciplines artistiques chez le personnel administratif des services concernés par les ressources matérielles des commissions scolaires qui est responsable de la conception et de l'équipement des locaux. En effet, ces personnes ne sont pas conscientes des besoins spécifiques aux disciplines artistiques et sont alors incapables de concevoir et d'équiper un local d'art de façon adéquate. Dans ce scénario d'espace standardisé, le local réservé à l'enseignement des arts plastiques sera alors pourvu des mêmes équipements que celui des généralistes à l'exception des pupitres individuels qui sont remplacés par de grandes tables afin de regrouper les élèves. L'enseignement des arts plastiques nécessite bien plus qu'un format de table qui diffère de celui d'une classe pour les généralistes. Il doit contenir un minimum de deux éviers et être pourvu d'espaces de rangement tels que des armoires dont les dimensions permettent de ranger des papiers et des cartons de grandes dimensions, des armoires fermées et sécurisées sous clefs, de grands et solides babillards, des espaces d'entreposage, etc. Les enseignants qui ont la responsabilité d'enseigner les arts plastiques, qu'ils soient enseignants généralistes ou spécialisés, et qui n'ont pas accès à l'équipement de base le bonifient en fonction de la disponibilité des équipements qui sont dans l'école, en échangeant du mobilier entre collègues ou en faisant des demandes d'achat et d'installation spécifiques supplémentaires et qui sont souvent refusées par manque de budget. Le local conçu pour accueillir des élèves lors d'apprentissages de base généralisés est donc rarement adapté pour la didactique spécialisée que requièrent les arts plastiques. C'est dans ce contexte de local inadéquat partagé entre les enseignants généralistes et les enseignants spécialisés que réside le plus grand nombre de défis. Avant d'aborder ces défis, il est important de comprendre la nomenclature et l'attribution des espaces scolaires.

La majorité des enseignants spécialisés ne connaissent pas les différentes appellations des locaux et croient à tort que lorsqu'ils sont les seuls utilisateurs d'un local, ce dernier leur est d'office réservé pour l'enseignement des arts plastiques. Au moment de

calculer la capacité d'accueil d'une école afin d'enclencher un processus de rénovation et/ou d'agrandissement, ils sont alors surpris d'apprendre que selon la classification des espaces scolaires du ministère de l'Éducation, ce local qu'ils croient alors réservé aux arts plastiques, est identifié comme un local polyvalent et que cette fonction suppose obligatoirement le partage de l'espace, si nécessaire, avec différents services (service des dîneurs, service de garde, autre discipline, etc.). De plus, ce local polyvalent que les spécialistes espèrent exclusif à leur discipline est converti prioritairement en local-classe afin d'augmenter la capacité d'accueil de l'école. Plusieurs cas de figure dans la pratique enseignante en art incluent une dimension de partage et de cohabitation d'un local dit polyvalent (Tableau 3.1). Ce reclassement permet une meilleure compréhension du texte. Le Tableau 4.3 présente la répartition des données quantitatives et qualitatives selon ces deux regroupements de locaux pour l'ensemble des écoles selon la tâche des enseignants spécialisés.

Tableau 4.3 Répartition des locaux en enseignement des arts plastiques

Regroupement de locaux selon la tâche des enseignants			
Répondants au questionnaire électronique ($n = 35$)			
2016-2017			
Local réservé	24		
Local partagé	23		
Participants à l'entretien de groupe ($n = 6$)			
2016-2017		2017-2018	
Local réservé	2	Local réservé	2
Local partagé	7	Local partagé	9

Le questionnaire électronique offrait la possibilité aux participants de répondre en se référant à plus d'une école, car un grand nombre d'enseignants travaillent souvent dans deux écoles, ce qui explique que le nombre de réponses par catégories de locaux dépasse le nombre de répondants. Bien que 49 % des répondants au questionnaire électronique vivent le partage de l'espace avec des enseignants généralistes ou spécialisés d'une autre discipline ou encore avec différents services (service de garde, service des dîneurs, etc.), on remarque toutefois que plusieurs répondants au questionnaire électronique disposent d'un local réservé. Ceci peut s'expliquer par le fait que ces enseignants, compte tenu d'un local qui leur est réservé, disposent d'un peu de temps libre pour répondre à diverses demandes, par exemple comme celle de participer à cette recherche. Ces enseignants sont bien installés et disposent de plus de temps qu'un enseignant qui doit se déplacer d'un local à un autre avec un chariot qu'il doit réorganiser selon les groupes rencontrés. Néanmoins, on remarque une augmentation des locaux partagés entre l'année scolaire 2016-2017 et 2017-2018, ce qui représente bien la situation actuelle de déperdition de locaux réservés aux arts plastiques. Par ailleurs, le fait d'avoir un local réservé ne garantit pas une organisation efficiente de l'espace et du temps, ni la qualité des composantes architecturales, ni la présence d'équipements adéquats pour l'enseignement des arts plastiques, surtout lorsque plusieurs disciplines sont enseignées dans un même lieu. Dans ce contexte, on ne retrouve :

[...] aucun espace pour faire des explorations spatiales, des jeux corporels en arts plastiques et en art dramatique. Une fois les tables disposées le long des murs, il reste 12 x 16 pieds environ pour 24 à 26 élèves. (RQE-5)

Outre la conversion des locaux réservés à l'enseignement des arts en salles de classe pour les généralistes, une augmentation de la clientèle dans une école entraîne parfois la délocalisation du local réservé vers des espaces moins adéquats. Cette délocalisation peut affecter le bien-être de ses usagers, tout comme la qualité de l'enseignement des arts plastiques. Par exemple, un local réservé à l'enseignement des arts plastiques a été

déplacé du 1^{er} étage vers le sous-sol qui offre peu de lumière naturelle et un environnement sonore peu adéquat. Ce nouvel emplacement comprend parfois aussi un changement de statut; dans ce cas-ci, il devient un local partagé avec le service des dîneurs, puisqu'il est adjacent aux réfrigérateurs qui conservent les dîners, mais qui produisent un bruit de ronronnement constant perceptible dans le local où sont enseignés les arts plastiques. Cette situation, considérée comme étant inadéquate pour des élèves en classe toute la journée, devient acceptable pour l'enseignant spécialisé qui, lui, y travaille pourtant sept heures par jour. Ce local, jamais attribué à un enseignant généraliste, fut la seule solution envisagée pour éviter la pratique d'une pédagogie mobile avec chariots. Un autre exemple décrit un ancien dépôt sans fenêtre et sans évier qui est assigné comme local à un enseignant spécialisé en arts plastiques et qui s'avère peu sécuritaire. Ce dernier devait, tous les soirs, perdre de nombreuses minutes pour procéder au rinçage des outils lui ayant servi au cours de la journée pour la journée suivante. Un autre cas de figure décrit le cas d'un local partagé qui présente une difficulté importante relative à la planification efficiente du travail de l'enseignant spécialisé qui doit organiser son travail dans deux environnements différents au sein d'une même journée. En avant-midi, il se déplace dans plusieurs salles de classe de généralistes avec son chariot, et en après-midi, il doit cohabiter dans un local partagé entre plusieurs disciplines et services. L'organisation matérielle de sa journée est préoccupante au point d'occasionner une surcharge cognitive importante. Finalement, un autre exemple plutôt singulier provient du témoignage d'une répondante qui enseigne dans un local partagé entre l'enseignement des arts plastiques et la bibliothèque scolaire. Dans ce contexte, l'aménagement demeure fonctionnel pour les activités spécifiques à la bibliothèque, soit la consultation et le prêt de livres. Rappelant le concept de « non-lieu » (Augé, 1992), ce type de local fréquenté par de nombreuses personnes, mais pour lequel aucun responsable n'est désigné, peut générer un désengagement des usagers et de l'administration qui se manifeste par une volonté de ne pas établir de règles claires et précises concernant l'usage et la responsabilité de chacun en lien avec l'utilisation de ce lieu. Très souvent, la fonction initiale du local

dicte, officieusement, les balises auxquelles doivent s'adapter les nouvelles activités pédagogiques. On reproche alors à l'enseignant spécialisé en arts plastiques de manquer de vigilance face au vandalisme des livres qui comportent des marques de crayons, laissant sous-entendre que cela s'est produit durant les périodes d'arts plastiques. De plus, le rayonnage prévu pour le rangement des livres occupe une grande partie de l'espace et empiète sur l'espace sécuritaire pour circuler entre les tables au moment des cours d'arts plastiques. Toutefois, cette bibliothèque est équipée d'un petit évier sans comptoir pour y déposer les outils qui se retrouvent coincés entre le bureau de l'enseignante et la fenêtre. Cet évier est non adapté à l'âge et à la grandeur des élèves, il revient donc à l'enseignant spécialisé de procéder aux tâches de nettoyage nécessitant de l'eau.

Donc, tous les murs de la bibliothèque étaient bourrés de livres et/ou d'armoires pour le matériel. Donc déjà là, je n'avais aucun espace d'affichage [...] On avait l'impression d'être pris dans le local [...] c'était vraiment stressant de gérer les taches de peinture qui pouvaient aller sur les livres, par accident. Le local était partagé le midi, le soir et après les cours, par le service de garde. C'était vraiment un stress continu de faire le ménage à temps et de toujours garder tout impeccable, sans travaux qui sèchent, parce que c'est aussi la bibliothèque. (PEG-6)

Dès la conception des locaux sur la planche à dessin des architectes, les lieux d'enseignement-apprentissage sont parfois planifiés en deçà de la superficie adéquate pour l'enseignement des arts et sont aussi conçus pour accueillir des équipements non adaptés et standardisés à la didactique des arts plastiques. Dans ce contexte de partage, le manque d'espace pour l'entreposage des réalisations tridimensionnelles est une difficulté additionnelle qui ne permet pas de faire sécher ou d'entreposer des réalisations en trois dimensions comme le modelage avec de l'argile ou encore de papier mâché. Un pourcentage de 51 % des répondants au sondage électronique indiquent n'avoir aucun espace d'entreposage.

Comme l'espace est partagé avec les dîneurs et le service de garde, il faut agir en conséquence, il faut prévoir les activités d'avance, mieux s'organiser, gérer l'espace avec les éducatrices, parfois ce n'est pas évident, gérer le matériel, etc. (RQE-21)

[...] J'avais un local à l'école, pis la différence là, pis il n'était pas partagé. C'est fou, les élèves venaient le midi, ils venaient travailler, c'était tout le temps ouvert mon local pour qu'ils viennent en arts plastiques faire leurs projets. Une élève a travaillé pendant deux ans sur un projet en papier mâché [...] elle est allée vraiment plus loin [...] pour stimuler la créativité, ça prend un endroit où les élèves peuvent travailler par terre, sur les murs... où ils peuvent se dégager dans l'espace, puis se déployer pour qu'ils soient autonomes. [...] (PEG-6)

Plus il y a de disciplines et de services qui cohabitent dans un même espace, moins il y a d'espace d'entreposage de matériel pour l'ensemble des activités. De ce fait, le lieu d'enseignement-apprentissage en arts plastiques ne favorise pas l'exploitation des techniques de sculpture et prive ainsi les élèves d'apprentissages artistiques importants; *de facto*, les enseignants se sentent incapables de mettre en œuvre l'ensemble des éléments pourtant prescrits par le PFÉQ (Gouvernement du Québec, 2001b) pour la discipline des arts plastiques.

Pour 6 cas sur 22 répondants au questionnaire électronique, la superficie de ces espaces partagés est moindre que la superficie d'une salle de classe pour les généralistes. En considérant que l'espace occupé par les équipements spécifiques aux arts plastiques vient réduire la superficie totale qui est déjà sous les standards ministériels, il est raisonnable de croire que l'espace sécuritaire pour circuler entre les tables ne respecte pas les normes prescrites et devient un lieu pour lequel les risques d'accrochage, de chutes et de blessures sont à la hausse. Finalement, les participants à l'entretien de groupe mentionnent que certains lieux d'enseignement-apprentissage comportent des défis qui ne facilitent en rien le développement de l'autonomie des élèves.

Les élèves ne peuvent développer leur autonomie, ils doivent rester à leur place pour éviter les accidents. [...] Même ma circulation est pénible, je me heurte très souvent les hanches sur le coin des tables [...]

Alors ma circulation entre les tables est moins fréquente que je devrais le faire. Les enfants ont beaucoup moins de patience à se tolérer, puisqu'ils sont très proches les uns des autres. [...] Les enfants doivent monter sur leur tabouret pour avoir accès au matériel au centre de la table, car les tables sont trop grandes pour eux. Les élèves se heurtent souvent le dos sur les coins de tables. Les élèves tombent et glissent souvent du tabouret. Des rapports d'accidents doivent être achevés et remis au secrétariat. (RQE-5)

De ce fait, les enseignants spécialisés prennent en charge le nettoyage du matériel et sont en constante vigilance à propos de la sécurité des lieux. Cet aspect s'ajoute à la lourdeur de la tâche qui est déjà très complexe, ce qui accentue le sentiment de fatigue et d'épuisement chez ces enseignants. Le SEP des enseignants spécialisés est mis à rude épreuve si on analyse les situations rapportées par les répondants dans les exemples cités précédemment. En effet, le faible contrôle des enseignants spécialisés sur l'attribution des locaux exige d'énormes efforts de leur part pour parvenir à modifier cet aspect et ne leur permet pas d'atteindre leur objectif. Dans cette situation, les enseignants spécialisés ressentent un niveau assez faible de leur SEP.

Moi, ça change mon efficacité personnelle, ça change ma façon de faire les choses. Au lieu de pouvoir commencer avec les matériaux de mon choix, je m'imagine mal commencer dans les locaux-classes avec la gouache pis des murales [...] j'en faisais l'an passé parce que j'avais mon local, je pouvais laisser une ou deux murales en permanence sur les murs que j'avais aménagés. [...] (PEG-1)

De plus, peu d'enseignants disposent d'un espace de travail personnel qui convient aux tâches qui nécessitent de la concentration telle que la planification et l'évaluation. Plusieurs évitent la planification de situations d'apprentissage et d'évaluation complexes et réduisent au minimum l'utilisation de moyens et d'outils variés en évaluation. Pourtant, l'étude du progrès de l'élève par divers outils de prise d'information tels que la consultation des portfolios et des carnets de traces, la réalisation d'entretiens avec les élèves ou encore la coévaluation sont des leviers au service de l'apprentissage. La difficulté de mettre en place une diversité de moyens

pour évaluer les élèves a des conséquences. Ces outils diversifiés et associés à la démarche évaluative pourraient contribuer à la réussite éducative des élèves.

4.5.2 Les défis de la mobilité et des espaces partagés en enseignement des arts plastiques au primaire

Dans le contexte actuel, à la CSDM, caractérisé par le déficit d'espaces scolaires, le partage de locaux entre les enseignants généralistes et spécialisés est une pratique de plus en plus courante. Cette cohabitation génère un niveau variable du degré de contrôle sur les activités (Fischer, 2011) lié aux difficultés telles que la capacité à respecter une planification globale, à l'impossibilité de diversifier efficacement les mécanismes en lien avec l'évaluation, à l'incapacité d'aménager adéquatement l'espace physique, aux nombreuses adaptations à apporter aux interventions pédagogiques, à la simplification des stratégies d'enseignement, à la perte du temps réel d'enseignement au profit de tâches organisationnelles, etc.

4.5.2.1 Le temps

Les témoignages des enseignants permettent de constater que le manque de temps se reflète sur la qualité de l'enseignement et a des répercussions négatives sur le SEP.

Pour avoir un enseignement de qualité, on a besoin de temps. Du temps sans élève, sans services de garde où est-ce qu'on peut avoir notre local à nous pour préparer nos projets, faire nos expérimentations, gérer les 400 travaux qu'on a par semaine, les faire sécher, les ranger dans les portfolios, préparer les autres matériaux, laver un petit peu, ça c'est quand on a la chance d'avoir un lavabo dans notre local, ou un local tout court [...] Évaluer aussi, on a besoin beaucoup de temps, on a beaucoup d'élèves. Pis on a besoin de temps pour enseigner, j'ai des 54 minutes, les élèves arrivent, un professeur en retard, l'autre qui attend dans le corridor, tu n'as pas de battement entre deux groupes, ça ne fonctionne pas, c'est inhumain. (PEG-2)

Le manque de temps nécessaire pour assurer la qualité des apprentissages artistiques et le type d'environnement d'enseignement-apprentissage agissent de façon cumulative sur le niveau de modifications que l'enseignant spécialisé doit faire afin de couvrir les éléments prescrits par le PFÉQ (Gouvernement du Québec, 2001b).

4.5.2.2 Les modifications apportées aux interventions pédagogiques

La Figure 4.3 présente le niveau de modifications que les différents types de locaux imposent aux interventions pédagogiques, selon les réponses obtenues au questionnaire électronique.

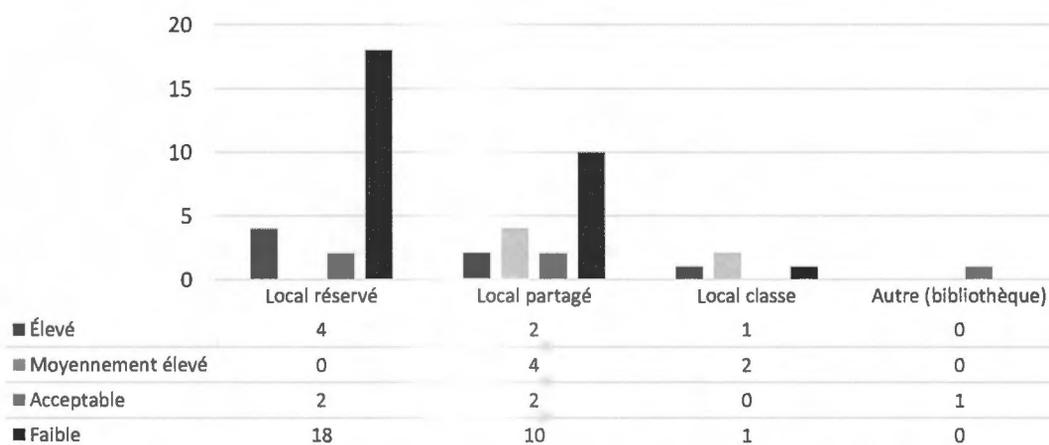


Figure 4.3 Degré de modifications apportées aux interventions pédagogiques, selon les répondants au questionnaire électronique ($n = 35$)

L'analyse des données des 35 participants permet de dénombrer 47 réponses au total. Il est bon de rappeler que le nombre de réponses est plus élevé que le nombre total de répondants, puisque certains enseignants interviennent parfois dans deux écoles. La Figure 4.3 démontre un écart important entre le niveau de modifications exercé entre les usagers qui travaillent dans un local réservé en opposition à ceux qui enseignent dans un local partagé. Les enseignants qui disposent d'un local réservé apportent très

peu de modifications à leurs interventions pédagogiques, contrairement à ceux qui travaillent dans les locaux partagés. Dans le cas d'un local partagé, la contrainte de devoir restreindre le matériel artistique affecte grandement la qualité des interventions pédagogiques. Un enseignant spécialisé qui dispose d'un chariot pour enseigner d'une classe à l'autre doit forcément limiter le matériel à transporter. Le lieu d'enseignement-apprentissage doit favoriser l'accès à une diversité de matériaux et d'outils pour mettre en action les trois phases de la démarche de création. Tel que spécifié plus tôt dans le chapitre du cadre conceptuel, cette démarche de création est spécifique au domaine des arts. En arts plastiques, elle permet de développer chez l'élève les deux compétences qui relèvent de la création, soit de réaliser des créations plastiques personnelles et de réaliser des créations plastiques médiatiques. Cette démarche de création distingue la discipline des arts plastiques des occupations manuelles de type bricolage qui se basent sur la reproduction de modèles en empruntant des idées toutes faites, alors qu'au contraire, la pratique des arts plastiques encourage l'authenticité de l'élève et l'invite à concrétiser ses idées en mobilisant des savoirs essentiels relatifs aux gestes transformateurs et aux outils, aux techniques et au langage plastique. Par exemple, à la phase d'élaboration de la démarche de création, l'exploration d'un geste transformateur avec un matériau précis peut susciter chez l'élève l'envie d'expérimenter le même geste, mais avec un matériau différent dans le cadre d'une proposition de création. L'élève, lors de la phase d'inspiration, réfléchit à son idée de création et recherche la meilleure combinaison entre les éléments du langage plastique, les gestes, les matériaux et les outils pour concrétiser son idée. Dans cette perspective d'exploration plastique qui s'inscrit dans la démarche de création, il faut que les matériaux et les outils soient disponibles pour favoriser cette phase et répondre au besoin des élèves.

[...] oui, c'est ça, ça prend un local qui permet de mettre en application le programme dont le processus de création qui demande beaucoup de liberté pis de diversité dans les matériaux. (PEG-2)

Cette obligation de devoir modifier les interventions pédagogiques est préoccupante pour les enseignants spécialisés et exige d'eux une faculté d'adaptation au quotidien. Cette

situation engendre de l'inquiétude chez l'enseignant spécialisé qui évalue l'impact de ces modifications sur la qualité des apprentissages des élèves. La mobilisation nécessaire pour altérer le moins possible les apprentissages des élèves exige des enseignants spécialisés des efforts parfois hors de leur portée à court terme et lorsque ces adaptations sont possibles, elles s'avèrent difficiles à maintenir à long terme. Cette conjoncture diminue le SEP des enseignants spécialisés.

Le lieu d'enseignement-apprentissage doit minimalement répondre aux besoins des élèves afin de développer leur plein potentiel artistique. Pour mieux comprendre les adaptations que les enseignants spécialisés doivent exercer au regard des interventions pédagogiques, l'identification des techniques qui sont difficilement mobilisées auprès des élèves dans un contexte de partage des lieux est un premier indicateur. Selon les données quantitatives provenant du questionnaire électronique, deux des huit techniques, soit le dessin et le collage, ne posent aucune difficulté dans un contexte d'espaces partagés et d'enseignement en mobilité complète avec chariots. Six techniques sur huit demeurent grandement problématiques (Tableau 4.4), puisqu'elles requièrent l'utilisation d'eau et ne sont pas mobilisées dans les classes sans évier; elles se retrouvent donc évacuées de la planification annuelle de l'enseignement.

Tableau 4.4 Recension des techniques en arts plastiques difficiles ou impossibles à mobiliser auprès des élèves au primaire, selon les participants au questionnaire électronique ($n = 35$)

Techniques difficiles ou impossibles à mobiliser auprès des élèves	
Local partagé	Peinture
	Modelage
	Gravure
	Impression
	Assemblage
	Façonnage

En ce qui concerne les adaptations qu'un enseignant spécialisé en arts plastiques apporte aux interventions éducatives, il est intéressant de constater à quel point la gestion organisationnelle exerce une pression importante qui nuit aux stratégies habituelles chez ce dernier.

[...] donc la capacité d'adaptation, c'est une grande qualité, mais ça peut se revirer contre nous, ça peut être un défaut qu'on a aussi en acceptant trop de choses [...] on est devenu des spécialistes de l'organisation extrême. On n'a pas le choix, sinon on ne survit pas. (PEG-2)

Il est important de rappeler que le PFÉQ (Gouvernement du Québec, 2001b) exige d'un enseignant qu'il ait la capacité de mettre en œuvre huit techniques telles que le collage, la gravure, le dessin, l'impression, le modelage, la peinture, l'assemblage et le façonnage, et ce, à plusieurs reprises durant l'année. Des gestes transformateurs, des matériaux et des outils spécifiques à ces techniques sont nécessaires afin que les élèves puissent développer la maîtrise de ces techniques qu'ils transposent dans des réalisations plastiques personnelles et médiatiques. Le PFÉQ (Gouvernement du Québec, 2001b) ne comporte aucune indication ou modalité d'allègement des apprentissages dans le cas où ces derniers devaient s'exercer dans un lieu inadéquat. Dans l'exemple le plus fréquent concernant les locaux partagés avec les généralistes, les enseignants spécialisés mentionnent à l'unanimité la difficulté d'accéder à de l'eau et la disponibilité d'espace pour l'affichage, le séchage et l'entreposage des travaux d'élèves.

Je ne fais pas souvent de peinture, car les évier qui peuvent remplir les chaudières ne sont pas sur tous les étages. Je ne peux faire de la peinture avec deux groupes de suite si je n'ai pas de pause ou si je surveille, car je n'ai pas le temps d'aller changer l'eau des chaudières et de laver les pinceaux. Je ne fais pas de gouache liquide, car cela demande trop d'eau pour rincer les pinceaux et pour servir la peinture adéquatement. (RQE-32)

La contrainte de ne pas avoir à portée de main tout le matériel artistique requis affecte le processus de création et les apprentissages des élèves.

[...] l'efficacité personnelle aussi, quand tu n'as pas de local [...] je passe plus de temps en gestion de temps de matériel que j'en passais l'an passé, parce qu'avant mon inventaire était concentré, maintenant mon inventaire est étendu sur trois étages et la moitié est au sous-sol. Pis si je veux aller le consulter au sous-sol pendant l'heure du midi, le service de garde est là, il y a du « brouhaha », alors j'attends dans mes périodes libres [...] à l'heure du midi c'est impossible d'avoir accès à cette partie-là de mon inventaire, ça fait beaucoup plus de courses [...] (PEG-1)

En cas d'enseignement en mobilité complète avec des chariots, un enseignant spécialisé exerce des choix quant aux matériaux et aux formats des supports proposés aux élèves dans le cadre des activités en arts plastiques. Sans un accès facile à de l'eau, il oriente sa pratique vers des activités qui sont construites de successions d'étapes préconçues qui s'apparentent au bricolage, à défaut de pouvoir inviter les élèves vers une démarche orientée vers l'authenticité et la maîtrise des divers gestes transformateurs.

Je fais principalement du bricolage avec les élèves, puisque j'ai le même nombre de surveillances que les autres, que je ne dispose pas d'espace personnel pour préparer mes cours. Mon matériel est dans le salon du personnel qui est partagé également avec les orthopédagogues, l'aide aux devoirs, les chariots informatiques et le chariot de l'enseignante de musique, l'ordinateur et l'imprimante. (RQE-9)

Il est raisonnable de croire que la diversité et la multiplicité des lieux d'enseignement-apprentissage ont une répercussion sur la surcharge cognitive des enseignants au regard de la gestion organisationnelle. Le fait de devoir jongler avec des questions de type organisationnel engendre un stress professionnel. Voici quelques exemples de questions qui occupent l'esprit des enseignants qui doivent partager l'espace d'enseignement. Quel est le local et sur quel étage dois-je me rendre pour la prochaine période ? Ai-je oublié un matériau ou un outil sur mon chariot pour la prochaine période ? L'enseignant généraliste a-t-il placé le mobilier tel que demandé pour mon activité pédagogique ? Vais-je avoir assez d'espace dans la classe pour laisser mon

chariot et disposer mon matériel ? Ai-je le temps d'aller changer l'eau des chaudières durant les récréations ? Aurais-je la surprise de devoir conjuguer avec un nouveau plan de classe modifié par l'enseignant généraliste ? Ai-je le temps de prendre une pause en plus de mon déplacement ou de celui des élèves ? Selon les propos contenus dans les verbatims, il est possible d'avancer que les enseignants spécialisés n'ayant pas accès à un local réservé pour l'enseignement des arts plastiques accordent une grande importance à l'aménagement de leur tâche et à l'horaire afin d'atténuer les impacts associés à une organisation physique et matérielle de partage de l'espace. Les extraits des données quantitatives et qualitatives témoignent avec justesse de cette hypothèse.

Je dois déplacer tout le matériel pour chacun des groupes. Je ne dispose que de quatre chariots (matériaux et outils courants, matériaux et outils spécifiques et entreposage, mon bureau et l'ordinateur) et d'un séchoir mobile. L'évier n'est pas pratique (petit et sans comptoir), je dois aménager l'espace selon le médium utilisé. (RQE-2)

Les enseignants, maintes fois, font état du stress associé à l'organisation de l'espace et du matériel. Il est important de distinguer le stress de la charge mentale. Pour définir cette distinction, j'ai retenu la définition de Bourhis (2007) dans laquelle on mentionne que l'atteinte d'un seuil de charge mentale déclenche le stress :

La charge mentale désigne les capacités cognitives de l'individu à répondre à une demande de plus en plus contraignante. Quand il estime ne plus avoir les ressources nécessaires pour réaliser la tâche prévue, le sujet est en débordement et le stress apparaît. (p. 8)

Un environnement pédagogique mal adapté, selon Fischer (2011), est un élément générateur de stress important qui peut conduire à une perte de contrôle. Il est pertinent de rappeler que, selon Brault-Labbé (2013), l'épuisement professionnel s'avère être « un syndrome psychologique susceptible d'apparaître lorsqu'il y a exposition chronique à d'importants éléments de stress dans l'environnement de travail » (p. 4).

Le sentiment d'efficacité personnelle, c'est mon petit point sensible en ce moment. Parce que j'arrive à un moment dans ma carrière où je me sens enfin compétente au point de vue professionnel, autant pour gérer différents types d'enfants que pour expliquer les projets. [...] Par contre, il est constamment écrasé ce sentiment-là par des problèmes de ressources matérielles [...] de ne pas avoir accès à un lavabo et de passer ton temps pour gérer des guenilles et des chaudières. Le sentiment d'efficacité personnelle et professionnelle, lié à l'estime de soi, en ce moment, c'est tellement écrasé que je suis en train de songer à quitter l'enseignement des arts, alors que je suis passionnée et que j'adore ça ! [...] je trouve ça dommage parce que le milieu d'enseignement va perdre de bons enseignants, parce que c'est rendu n'importe quoi. (REG-2)

Gérer mentalement une grande quantité d'éléments de type organisationnel sur une longue période engendre du stress et contraint les enseignants spécialisés à travailler dans des dispositions qui ne laissent guère de place à l'épanouissement professionnel. Il en est de même pour les autres dimensions liées à la gestion de classe comme l'accueil adéquat des élèves, le soutien des élèves en difficulté, etc. Le témoignage de ce participant démontre une stratégie utilisée afin de dégager du temps pour pouvoir accueillir les élèves avec un minimum d'efficacité lui permettant de développer une relation avec ses élèves :

[...] j'ai des responsables dans chaque classe pour tout ce qui me faut, j'ai un responsable qui va ouvrir le TNI à l'avance pendant la récréation, quelqu'un qui n'aime pas aller à la récréation qui aime cela ouvrir l'ordinateur, qui le prépare 15 minutes à l'avance. J'ai mon responsable des chaudières qui va m'apporter deux chaudières. J'ai mon responsable du chariot, j'ai mon responsable du bac jaune, parce que j'ai du matériel qui est au premier étage et qu'il faut monter au deuxième étage. Pis j'ai mon responsable qui affiche dans les classes parce que je n'ai pas de TNI, c'est lui qui mets mon petit pinceau qui va chercher ma gomme, ma « pinouche » ou mon aimant selon le mode d'affichage dans la classe du titulaire [...] pour l'instant les solutions que j'ai à ça, c'est déléguer, je délègue aux élèves. C'est le fun pis c'est plate en même temps, ils semblent valorisés, je ne les force pas, ils sont super contents. Mais tu sais, ils pourraient aller jouer dehors, faire autre chose à la place. Ce n'est pas leur travail de faire ça, mais c'est les moyens que j'ai trouvés pour l'instant. (PEG-5)

Selon les données de recherche, je peux donc affirmer que ce n'est pas que la capacité des enseignants à mettre en œuvre le PFÉQ (Gouvernement du Québec, 2001b) qui pose problème, mais bien l'espace partagé qui se répercute sur l'impossibilité de mobiliser auprès des élèves les savoirs essentiels requis pour l'apprentissage des arts plastiques. Cette difficulté professionnelle vécue par les spécialistes en arts plastiques représente une dimension hors de leur contrôle qui découle directement du lieu d'enseignement-apprentissage et qui affecte directement leur SEP. Ces témoignages dans lesquels les enseignants spécialisés en viennent à douter de leurs compétences sont représentatifs de cette difficulté à mobiliser les apprentissages en arts plastiques du PFÉQ qui sont pourtant prescrits par le ministère de l'Éducation.

4.5.2.3 Ressources matérielles et budgétaires

Le manque de ressources matérielles et des budgets insuffisants sont aussi mentionnés par les participants comme des obstacles ne permettant pas de mettre en œuvre l'ensemble des apprentissages prévus au PFÉQ. Seulement 45 % des répondants au questionnaire électronique affirment disposer d'un budget équivalent entre deux et quatre dollars par élève pour l'ensemble de l'année. Outre le manque de ressources budgétaires pour l'achat de matériaux et d'outils, la difficulté liée à un accès efficient aux outils technologiques adéquats est un élément important qui se rapporte à la dimension affective relative au principe d'équité de la distribution des ressources technologiques. Le commentaire suivant traduit bien la situation :

[...], mais y'a un prof quand il y a eu une décision à savoir qui va faire partie de la pigne du TNI [...] un généraliste m'a dit que ce n'est pas utile pour cette matière (les arts plastiques), c'est une matière secondaire. Comment on peut se sentir ? PEG-4)

La difficulté d'accès à ces outils a un impact évident sur le développement de la troisième compétence disciplinaire en arts plastiques : apprécier des œuvres d'art, des

objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques ou des créations plastiques. Cet élément fait consensus autant chez les répondants au questionnaire électronique que chez les participants à l'entretien de groupe. Cette compétence disciplinaire exige d'exposer les élèves à un répertoire visuel diversifié qui permet de développer leur pensée critique et leur jugement esthétique. Pour chacun des trois cycles du primaire, un minimum de 20 œuvres d'art et d'objets culturels du patrimoine artistique de toutes les provenances et de toutes les époques doivent être accessibles pour assurer le développement de cette compétence. L'équipement technologique pour projeter des images est donc incontournable et contribue à une didactique que l'on souhaite efficiente et actuelle qui correspond à la société d'aujourd'hui et aux œuvres qu'elle produit.

J'ai l'impression d'escamoter le programme, par rapport à la compétence 3. Parce que des fois je me décourage, courir après le canon, je vis un découragement par rapport à ça, à toute l'énergie et l'effort que ça demande juste pour trouver des images à montrer surtout l'art actuel, des vidéos [...] (PEG-6)

Le gouvernement libéral annonçait en 2011 l'implantation des tableaux numériques interactifs (TNI) accompagnés d'un ordinateur portable pour chaque enseignant du réseau scolaire publique au Québec. Le contexte de grande mobilité des enseignants spécialisés en arts plastiques sur le territoire et à l'intérieur des murs mêmes de l'école ne permet pas d'atteindre les résultats visés par cette promesse gouvernementale. L'accès aux outils technologiques relève du service informatique des commissions scolaires qui établit les règles de distribution des portables et des TNI selon le nombre de classes pour les généralistes dans une école. L'enseignant spécialisé n'ayant pas son propre lieu de travail réservé et n'étant de passage que quelques jours à l'école, ne profite que très rarement de ces outils qui sont pourtant essentiels. Comme l'attribution de ces outils se base sur le critère d'appartenance à une école, les directions d'écoles hésitent à prendre la responsabilité de prêter l'équipement. Cette répondante affirme :

[...] depuis 9 ans que j'enseigne, j'ai mes petits cartons plastifiés d'une école où j'ai réussi à avoir une imprimante couleur [...] je traîne ces mêmes images-là depuis ce temps-là et je les utilise alors que tous les élèves sont tous autour d'une table et certains ne voient pas bien [...] (PEG-3)

De plus, les critères d'attribution des équipements technologiques sont aléatoires et ne reposent que très rarement sur des considérations pédagogiques. Pour espérer obtenir ces outils technologiques comme un TNI pour sa classe, il faut être capable de faire des revendications constantes auprès des directions d'écoles ou alors être considéré comme une matière importante pour voir son nom mis dans le chapeau pour un tirage au sort. Finalement, après plus de dix ans de promesses électorales, alors que toutes les classes des généralistes sont équipées technologiquement, force est de constater qu'actuellement, certains enseignants spécialisés reçoivent au compte-gouttes les équipements requis souvent usagés, pourtant nécessaires à l'actualisation de leur enseignement pour favoriser des apprentissages signifiants pour les élèves.

Je n'ai pas ce qu'il faut pour l'appréciation. Le projecteur numérique est réservé en permanence par un autre professeur. Je n'ai pas d'ordinateur. On me dit que les élèves ne sont pas souvent en arts plastiques, donc il faut privilégier les classes où ils sont souvent en termes d'outils technologiques. En d'autres mots, je passerai en dernier. (RQE-8)

Le Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur du Gouvernement du Québec, publié en 2018, est considéré comme un levier pour l'innovation technologique dans le milieu de l'éducation. Malgré l'objectif 3.3 de ce plan d'action qui vise à garantir un accès au numérique de façon équitable et sécuritaire au sein des établissements d'enseignement, trop nombreux sont les enseignants spécialisés en arts qui ne disposent toujours pas d'un matériel technologique de base pour répondre au PFÉQ. Alors que Montréal est une métropole reconnue à l'international pour sa vitalité dans le domaine du multimédia et des technologies, il est facile d'extrapoler que les enseignants spécialisés peinent à initier les élèves à la création numérique à cause du

manque de disponibilité d'outils et de ressources pour l'enseignement des arts numériques dans leur école. Bien que les programmes de formation au primaire et au secondaire indiquent que l'intégration des technologies doit se faire à travers tous les domaines d'apprentissage, il est à noter que le multimédia est réservé au domaine des arts afin de permettre le développement des compétences en création numérique des élèves dans un continuum jusqu'au secondaire où le cours optionnel en arts plastiques et multimédia peut être offert aux élèves de 3^e, 4^e et 5^e secondaire. En considérant que 24 % des répondants au questionnaire électronique mentionnent ne pas avoir accès aux outils technologiques de base, tel un portable couplé d'un TNI, il est raisonnable de penser que le retard accumulé au fil du temps creuse un écart important en ce qui a trait à la formation et à l'accès aux équipements technologiques pour la création numérique au primaire. Il est raisonnable de penser que cette situation ne favorise pas l'utilisation technologique en classe au primaire et mine éventuellement l'intérêt des élèves à choisir la formation optionnelle offerte au deuxième cycle du secondaire qui porte sur l'exploitation du multimédia dans la création artistique.

Les locaux polyvalents en arts n'ont jamais de tableau interactif numérique. Pour faire des présentations et des projections, il faut aller dans un local-classe, emprunter un système projecteur ou faire le choix de ne pas présenter de matériel numérique. (RQE-11)

Cette difficulté d'accès aux outils technologiques nuit au développement professionnel des enseignants face aux diverses approches ou méthodes d'enseignement actuelles qui intègrent la technologie. Pourtant, le *Cadre de référence de la compétence numérique* (Gouvernement du Québec, 2019a) qui découle du *Plan d'action numérique en éducation* publié en 2018 par le ministère de l'Éducation précise l'importance de « Développer sa capacité à innover en utilisant le numérique pour des projets créatifs réalisés dans un contexte artistique, personnel ou professionnel » (p. 24) par l'inscription de la compétence 12 intitulée « Innover et faire preuve de créativité avec le numérique ». Qu'il s'agisse de la pédagogie par projet, de l'approche de la classe inversée ou de la

différenciation pédagogique, ces pratiques pédagogiques dites efficaces sont en demande au niveau de la formation continue des enseignants spécialisés en arts et comportent aujourd'hui une dimension technologique. Peu d'entre eux s'intéressent au potentiel des outils technologiques dans la mise en application de ces approches qui sont pourtant au service de l'apprentissage et de l'enseignement. La charge mentale des enseignants spécialisés en arts représente donc un obstacle à leur développement professionnel puisqu'ils sont alors moins disposés à s'intéresser aux nouvelles approches en éducation, et plus particulièrement celles reliées au domaine des technologies. Il est possible d'affirmer que la difficulté d'accès aux outils technologiques a un effet sur le SEP des enseignants spécialisés qui ont très peu de contrôle (Fischer, 2011) sur la capacité d'obtenir l'équipement adéquat, et ce, malgré leurs efforts. De plus, même si les demandes d'un enseignant spécialisé se concrétisent, il est possible qu'un changement d'école l'amène à refaire les mêmes demandes plusieurs fois au cours de sa carrière pour chaque nouvelle école contrairement à l'enseignant généraliste bien équipé d'office et installé dans une seule école. Les efforts que doivent déployer les enseignants spécialisés afin d'obtenir une mise à niveau des outils technologiques sont nombreux, principalement parce que les spécialistes en arts plastiques ont très peu de contrôle sur le processus d'attribution de ces outils.

4.5.2.4 La dynamique relationnelle des ressources humaines

Le concept de Legendre (2005) définissant l'« écosystème scolaire » en tant qu'unité fonctionnelle est lourdement mis à l'épreuve dans un contexte de surpopulation scolaire. La cohabitation, générée par la surpopulation, déclenche des tensions entre tous les intervenants du milieu scolaire et mine les relations interpersonnelles au sein de l'école. L'entassement est un état psychologique associé au grand nombre de personnes en relation compte tenu du confort attendu dans un lieu donné qui, dans le contexte de cette recherche, relève d'un lieu partagé. Cette promiscuité contribue au stress lié à

l'environnement de travail et reflète le sentiment d'insécurité associé à la difficulté de ne pouvoir modifier l'espace. L'enseignant spécialisé qui arrive dans un espace déjà organisé éprouve donc un sentiment de perte de liberté et d'une incapacité à maîtriser les éléments de son environnement. De plus, il se retrouve dans une situation où son enseignement est tributaire des caractéristiques du lieu physique et de l'aménagement de l'espace conçu par une autre personne où la présence de « marqueurs » de territoire (Fischer, 2011) est élevée. J'affirme que l'entassement dû à une cohabitation constante est perçu comme une présence envahissante qui peut être accentuée par l'accumulation d'éléments stressants liés à l'environnement comme les odeurs, les contacts, les regards, etc. L'exemple le plus fréquent et le plus problématique est celui d'une salle de classe de généraliste qui doit être partagée par plusieurs enseignants spécialisés (disciplines artistiques, anglais langue seconde, etc.), et ce, à plusieurs reprises dans la semaine. Dans ce contexte, l'enseignant généraliste doit s'adapter aux besoins didactiques requis pour un enseignement spécialisé qui nécessite de l'espace d'affichage, le regroupement des pupitres et l'accès aux outils technologiques. De l'autre côté, les enseignants spécialisés doivent s'adapter aux exigences de plusieurs enseignants généralistes avec qui ils doivent partager leur espace de classe. L'ajout d'une discipline supplémentaire comme l'enseignement des arts plastiques par un enseignant spécialisé dans un espace standardisé déjà organisé par le généraliste comporte donc son lot de défis. Cette réalité permet de mesurer l'importance d'une communication efficace et respectueuse ainsi que l'établissement de règles qui permettent une cohabitation pacifique. Le fait de vivre des relations interpersonnelles harmonieuses entre collègues peut avoir un effet positif sur le SEP des enseignants. Pour favoriser une collaboration entre ces deux catégories de professionnels, il faut le temps nécessaire pour développer une relation équitable et signifiante, dans le respect des besoins de tous les collègues aux réalités différentes qui partagent le même espace. À l'inverse, une indifférence face au travail d'autrui dans le partage des espaces induit une conception territoriale de l'environnement pédagogique qui engendre des sentiments tels que la méfiance, la frustration, l'incompréhension de part et d'autre des enseignants spécialisés ou des généralistes face aux différentes

dimensions de leur travail respectif. L'absence de modalités de communication structurées, planifiées et empreintes de respect au moment de commencer la cohabitation peut engendrer la présence de signes de domination territoriale (Fischer, 2011) qui se manifestent par la création de frontières matérielles ou symboliques en utilisant des « marqueurs » afin de signifier sa dominance. À cet égard, Fischer (2011) identifie quatre grandes règles en lien avec l'organisation de l'espace : les règles d'affectation, la jouissance ponctuelle de l'espace, le niveau hiérarchique dans la répartition de l'espace et les règles d'interdiction d'accès pour lesquelles cette citation témoigne des effets d'une de ces règles.

Je ne peux pas faire de projets qui prennent de l'espace comme du trois dimensions, car les enseignants généralistes ne m'autorisent qu'une petite boîte de rangement dans leurs locaux. (RQE-32)

Selon les données recueillies, cette dimension de l'environnement pédagogique est suffisamment préoccupante aux yeux des enseignants spécialisés, pour qu'ils en viennent à miser sur différentes stratégies autres que leurs compétences professionnelles pour garantir la pérennité de leur poste d'une année à l'autre.

Pour cohabiter avec les enseignants, j'utilise la tactique de la séduction. [...] faut que j'affiche le plus de projets possibles, faut que je vois le plus de techniques possibles, faut que je sois gentille avec tout le monde [...] dans le sens, il faut plaire, faut que tu fasses ton nom dans l'école [...] *elle est bonne la prof d'arts, ça nous tente de la garder l'année prochaine* (commentaire d'un généraliste) [...] c'est fou, ça va jusque-là ! (PEG-4)

L'élément concernant la relation enseignant-élève est soulevé chez certaines participantes à l'entretien de groupe. Il est difficile pour les enseignants spécialisés de dégager du temps pour développer une relation signifiante, et l'éparpillement des travaux et la diversité des plans de classe dans chaque local-classe ne favorisent pas la mémorisation efficace des noms et prénoms des élèves ni d'entrevoir leur personnalité ou leurs singularités en tant qu'apprenants. Cette recherche montre que les enseignants

spécialisés font appel aux élèves pour atténuer le niveau de stress lié aux préoccupations organisationnelles. Ce temps perdu en gestion extrême pourrait être mieux investi dans le développement de la relation enseignant-élève. Les enseignants spécialisés ne rencontrent leurs élèves qu'une ou deux fois par semaine. Cette relation «enseignant-élève» représente un élément hautement prioritaire et incontournable. Pourtant, la recherche de chaque minute disponible dans la gestion du travail ne laisse guère de temps pour développer cette relation. Cette charge mentale qui perdure produit une baisse du SEP des enseignants spécialisés face aux défis que représentent la création et le maintien d'une relation enseignant-élève qui soit signifiante. À cet effet, l'atteinte du seuil évoqué par Bourhis (2007) constitue le point de rupture entre la volonté des spécialistes de bien faire leur travail et la mise en œuvre de la totalité des éléments prescrits dans le PFÉQ. Finalement, les enseignants mobilisent beaucoup de temps et d'énergie à utiliser des stratégies de séduction auprès des directions, des collègues et des parents afin de démontrer leur niveau de connaissances et de compétences.

Ces stratégies visent à éblouir, et ce, malgré les difficultés rencontrées pour assurer un enseignement de qualité. Les enseignants spécialisés font vivre à leurs élèves une démarche de création accélérée pour obtenir un produit fini qui donne lieu à l'exposition de ces « beaux projets » afin de gagner le respect de leurs pairs et de la direction et d'assurer ainsi la reconnaissance de leur discipline dans l'école, sans toutefois avoir la garantie de demeurer en poste l'année suivante. La dévalorisation de leur discipline semble être un point important pouvant affecter négativement le SEP des enseignants spécialisés en arts.

4.6 Qualité de l'enseignement des arts plastiques

Cette section permet de mieux comprendre la représentation des enseignants spécialisés à propos de la notion de qualité lorsqu'elle est associée à l'enseignement

des arts plastiques. À titre de rappel, selon Seidel *et al.* (2009), l'environnement pédagogique (lieu physique, temps d'enseignement, ressources matérielles et humaines, etc.) fait partie des dimensions multifactorielles étudiées par cette équipe de chercheurs. Il est donc justifié d'aller à la rencontre des points de vue des enseignants spécialisés à propos de la qualité de leur enseignement dans le contexte de la présente recherche en contexte urbain montréalais.

Une question posée lors de l'entretien de groupe semi-dirigé permet de mieux cerner les éléments constitutifs d'un enseignement de qualité selon la perception des enseignants spécialisés. À la question : « Pourriez-vous expliquer, selon votre expérience, quelles sont les caractéristiques d'un enseignement de qualité en arts plastiques au primaire ? », la majorité des six participants au groupe d'entretien mentionnent que la qualité de l'enseignement des arts plastiques réside dans leur capacité à mettre en œuvre le PFÉQ et d'assurer le développement des trois compétences en arts plastiques prescrites. En ce sens,

[...] la qualité de l'enseignement, moi je pense que ça passe, en général, par une bonne capacité à couvrir une partie appréciable des objectifs du programme [...] si j'arrivais presque à la moitié ça serait génial, des fois je pense à une quantité de matériaux et de techniques qui sont limités pour des tas de raisons organisationnelles [...], mais surtout à cause du lieu. Le lieu, ça limite un tas de choses. (PEG-1)

Cette capacité à exercer un enseignement de qualité est évoquée aussi par la faculté de répondre aux besoins des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage :

Un enseignement de qualité est un enseignement qui est adapté au niveau de chaque élève. Là pour ça, il faut avoir juste des endroits pour afficher des pancartes pour solliciter différents types d'intelligence [...] on n'a pas l'espace pour montrer du visuel, ça va pas chercher tous les enfants qui sont dans la classe [...] quand on a des enfants autistes qui doivent être retirés d'une activité, il faut avoir un espace à côté, il faut avoir l'espace pour les séparer du matériel, parce qu'ils paniquent avec certains matériaux. (PEG-5)

Une composante recensée à propos de la qualité concerne l'impression de liberté qui se manifeste dans différentes facettes de l'enseignement, que ce soit dans le choix des matériaux, la possibilité d'improviser selon la dynamique du moment avec les élèves et de permettre à ces derniers une latitude dans la prise de décisions et de risques artistiques. Les témoignages suivants démontrent bien ce sentiment de liberté associé à la pratique des arts plastiques en classe :

[...], mais ce que je trouve « plate » c'est quand on enseigne, il faut être capable d'improviser. [...] tu sais, ça se peut que t'arrives dans la classe, il y a un élève te parle d'un artiste pis la, pouf ! on va vers autre chose ! pis quand que tu n'as pas accès a tout ton matériel, tu ne peux pas faire ça. (PEG-2)

[...] pis aussi de devoir restreindre les activités, j'aime la liberté, le sentiment de liberté dans l'art, pis je me restreins par rapport à ça [...]. (PEG-6)

Le statut d'emploi apparaît comme un élément non anticipé de cette recherche. Il a émergé lors de l'entretien de groupe comme un facteur important au regard de la qualité de l'enseignement qui a une incidence sur le niveau du SEP des personnes participantes. Avant d'analyser les données en lien entre le statut d'emploi, les relations interpersonnelles et la qualité de l'enseignement des arts plastiques au primaire, il est nécessaire de définir certains termes qui entourent l'affectation des enseignants spécialisés afin de bien comprendre les relations susceptibles d'être établies entre l'instabilité d'emploi et la qualité de l'enseignement en art.

Tout d'abord, un emploi à statut précaire se définit comme un emploi qui ne permet pas d'obtenir ou de conserver un revenu acceptable. En éducation, c'est la nature de l'emploi qui est précaire. Les éléments qui modifient une tâche et rendent ainsi précaire le statut d'emploi d'un enseignant spécialisé sont par exemple une hausse ou une baisse du nombre d'élèves, l'ouverture en cours d'année de classes d'accueil supplémentaires, l'ajout de classes de maternelle quatre ans ou encore de classes spécifiques pour

répondre aux besoins d'élèves particuliers. Ces éléments affectent le statut et le nombre de postes ainsi que la composition de la tâche éducative. Il n'est pas rare de constater la création de postes qui combinent plusieurs disciplines (p. ex. : 60 % en arts plastiques et 40 % en art dramatique), ce qui a pour effet de placer un enseignant spécialisé en difficulté face à sa capacité d'enseigner une discipline pour laquelle il n'a pas reçu de formation initiale. Parfois, il peut s'agir d'un jumelage disciplinaire qui est éloigné du domaine des arts, par exemple le cours éthique et culture religieuse ou l'anglais langue seconde. Le service de l'organisation scolaire d'une commission scolaire est responsable de l'administration des postes sur son territoire, et malheureusement il oriente trop souvent l'offre de contrat pour répondre principalement à des critères d'ordre économique ou de flexibilité dans le placement du personnel enseignant. Sans égard pour la capacité des enseignants à transmettre des savoirs disciplinaires pour lesquels ils ne sont pas formés, ce type d'affectation peut avoir un impact sur la relation qu'un enseignant développe avec la discipline et aussi envers les élèves. De plus, sachant que la relation enseignant-élève est identifiée par plusieurs chercheurs comme un facteur important de la motivation de l'élève et de sa réussite scolaire (Croninger et Lee, 2001; Davis, 2003, cité par Fortin *et al.*, 2011; Hattie et Clarke, 2018), il est préoccupant de constater les difficultés à communiquer entre les généralistes et l'enseignant spécialisé par manque de temps pour se rencontrer, ainsi que le peu de contrôle qu'ils ont sur l'environnement. Ces éléments entravent de façon marquée le développement de la relation enseignant-élève pour l'enseignant spécialisé en arts plastiques.

[...] apprendre le nom des élèves quand ils ne sont pas écrits sur les pupitres, la première fois que j'ai vécu cela, je me suis dit « Ah ! pas de trouble, je vais faire un plan de classe ». T'arrives la semaine prochaine, le prof a tout changé les pupitres de place. Alors, ça ne marche plus. (PEG-5)

Il est important de mentionner le taux élevé de roulement du personnel qui persiste dans la catégorie des enseignants spécialisés, ce qui ne permet pas à la majorité d'entre eux de demeurer longtemps dans les mêmes écoles.

Quand on est dans une école pour un an, c'est vraiment difficile. Pour l'avoir fait pendant plusieurs années, quand tu arrives dans une école, tu t'installes, tu commences à connaître les noms des élèves et tu dois déjà quitter à la fin de l'année, ce n'est pas facile. (PEG-3)

D'autres éléments tels que le morcellement de certains postes, l'organisation des horaires et le choix annuel qu'exerce l'équipe-école à propos de la discipline artistique concourent à générer un nombre grandissant de postes à statut précaire. Étant donné la lourdeur de la tâche éducative qui ne cesse d'augmenter, il n'est pas rare que les spécialistes choisissent un poste qui n'est pas à temps plein (en deçà de 100 % de tâche), ce qui leur permet de réaliser toutes les tâches relatives à l'emploi sans devoir travailler fréquemment le soir ou la fin de semaine. Ils utilisent une journée où ils n'enseignent pas, mais pour laquelle ils ne sont aucunement rémunérés, pour faire de la planification à la maison et mettre de l'ordre dans leurs carnets de notes. Toutefois, ces décisions les confinent dans un statut d'employé non permanent qui leur offre, en contrepartie, une meilleure qualité de vie. Les enseignants spécialisés utilisent cette stratégie pour garantir un équilibre entre leur vie personnelle et professionnelle et maintenir un niveau acceptable de leur SEP.

La raison pour laquelle je change tout le temps d'école, c'est que je ne suis pas prête à faire des sacrifices [...] je suis rendue plus haut dans la liste prioritaire, donc je vais choisir des postes où il y aura une seule peut-être deux écoles, mais où il y a un local d'art et que je ne serai pas obligée d'enseigner aussi l'art dramatique ou l'anglais ou d'autres choses. (PEG-2)

Les enseignants spécialisés prennent très souvent le risque de changer d'école et acceptent de voir fluctuer le pourcentage offert en arts plastiques. De plus, le fait d'être un employé

permanent ne garantit pas l'accès à un lieu d'enseignement-apprentissage adéquat pour l'enseignement des arts plastiques, contrairement à un généraliste. Une école qui dispose d'un local réservé à l'enseignement des arts plastiques peut, à tout moment, être contrainte de le convertir en salle de classe pour les généralistes afin d'augmenter sa capacité d'accueil. Les enseignants spécialisés attribuent donc à la chance le fait de disposer ou non d'un local qui soit adapté à l'enseignement des arts plastiques.

Cette année, j'ai l'immense chance de travailler dans une école où il y a un local fonctionnel dédié uniquement aux arts plastiques. Mes conditions d'enseignement 2016-2017 sont exceptionnellement bonnes, ce qui n'a vraiment pas toujours été le cas dans ma carrière. (RQE-20)

Selon la recherche menée par André (2011, cité par Gilbert, 2012), l'enseignement des arts plastiques nécessite des conditions de réalisation dites normales pour que ce travail puisse être une source d'épanouissement et de réalisation de soi et ainsi participer à un rehaussement du SEP chez les enseignants spécialisés. D'autre part, lorsque la reconnaissance du travail de ces derniers dans le milieu est peu présente, voire absente, et que le travail contient des défis dénués de sens, voire impossibles à relever, ces éléments apparaissent alors comme des obstacles incontournables. L'engagement personnel devient ainsi une chose lourde et pénible. La précarisation des conditions de travail et l'instabilité des lieux d'affectation du personnel occasionnent du stress pouvant affecter la santé des enseignants spécialisés en arts au primaire. En effet, les enseignants spécialisés ont peu d'emprise sur le mécanisme d'affectation, tout comme le droit à un local adapté pour leur enseignement, ce qui contribue à une baisse du SEP. Toutefois, un seul participant au groupe d'entretien a spécifiquement nommé la collaboration entre les collègues comme étant un facteur important susceptible d'influencer positivement son SEP et la qualité de l'enseignement des arts plastiques au primaire. Ainsi,

[...] pour donner du sens aussi à l'enseignement des arts, et que pour que les élèves se situent, il faut qu'ils [les arts plastiques] soient valorisés par leurs généralistes. [...] pour un enseignement de qualité, la collaboration avec les collègues aussi. [...] Ce sentiment-là de frustration de partager des locaux, il est aussi partagé par les généralistes. C'est le manque de place, point à la ligne, qui est le grand coupable. (PEG-3)

Ce participant possède des caractéristiques qui peuvent soutenir ce discours. En effet, il est le seul du groupe à avoir une relative stabilité dans son milieu depuis plusieurs années. Il a donc pu construire au fil du temps une relation stable et de confiance avec ses collègues généralistes, la direction, le personnel de soutien, les parents et les élèves. À l'opposé, la majorité des participants au groupe d'entretien font état de relations interpersonnelles difficiles liées à l'instabilité de leur emploi et au partage du lieu d'enseignement-apprentissage.

L'an passé, j'avais mon propre local, cette année non. J'apprivoisais les enfants à mon local par mes matériaux, ma façon de gérer. Puis cette année, dans une école, j'ai n'ai plus de local, je suis dans les locaux-classes, pis ce n'est pas les enfants que j'apprivoise, c'est les généralistes [...] (PEG-1)

Il est légitime de penser que le peu de pouvoir de contrôle (Fischer, 2011) qu'ont les enseignants spécialisés sur les dimensions qui gravitent autour de l'environnement pédagogique telles que la stabilité d'emploi ou le temps accordé à l'enseignement des arts contribue à la diminution de la qualité de l'enseignement artistique. Si certains enseignants spécialisés se démarquent par une grande faculté d'adaptation, nombreux sont ceux qui mettent en doute leur capacité à fournir des efforts constants dans un contexte d'instabilité qui ne leur permet pas d'opérer des changements dans le maintien de hauts standards de qualité en enseignement des arts plastiques au primaire.

CONCLUSION

La présente recherche vise à mieux comprendre la dynamique relationnelle entre les environnements pédagogiques, les interventions éducatives et le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) (Bandura, 2007) des enseignants spécialisés en arts plastiques du primaire à la Commission scolaire de Montréal (CSDM). Elle répond à la question de recherche suivante : quels sont les facteurs de l'environnement pédagogique qui influencent le SEP des enseignants spécialisés au regard de leurs représentations de la qualité de l'enseignement des arts plastiques ? De façon plus précise, cette recherche identifie les facteurs de l'environnement pédagogique qui poussent l'enseignant spécialisé en arts plastiques à modifier ses interventions pédagogiques afin de garantir, dans la mesure du possible, un standard élevé à propos de la qualité des apprentissages faits en classe. Les résultats de cette recherche font état des effets de ces modifications sur le niveau du SEP des enseignants spécialisés. Il est bon de rappeler que les fondements du SEP s'expliquent sommairement par la croyance d'une personne en ses capacités à organiser et à réaliser son travail dans des situations et des contextes spécifiques. Outre les dimensions de l'environnement pédagogique, cette recherche prend en compte deux autres composantes périphériques qui ont une incidence sur le SEP des enseignants spécialisés et sur la qualité de l'enseignement, soit le temps d'enseignement et la qualification du personnel enseignant.

Le premier chapitre précise les enjeux de la problématique et les composantes périphériques rattachées à la qualité de l'enseignement des arts plastiques au primaire. Le principal enjeu de cette problématique est attribué au déficit d'espace scolaire, associé au contexte singulier de l'enseignement des arts plastiques au primaire du

secteur public dans une commission scolaire en milieu urbain. La CSDM est la plus importante commission scolaire du Québec; son territoire couvre huit arrondissements de la ville de Montréal. Elle compte 240 établissements au total, dont l'âge moyen de ces bâtiments est d'environ 70 ans et pour lesquels des travaux sont prévus au rythme des budgets accordés par le ministère de l'Éducation. La scolarisation sur l'île de Montréal fait face à un ensemble de facteurs dont les dirigeants scolaires doivent tenir compte. Parmi ces facteurs, on retrouve tout d'abord les modifications apportées aux bâtiments scolaires qui doivent accueillir en tout temps un nombre grandissant d'élèves provenant des importantes vagues d'immigration. Un autre facteur concerne les balises ministérielles qui doivent être atteintes annuellement incluant la création de maternelles quatre ans ou la cohabitation de deux écoles dans un même bâtiment. Ces facteurs ont un impact sur la capacité d'accueil d'une école et exercent une pression sur l'échéancier de réfection des bâtiments comportant un indice de vétusté élevé. En 2017, le ministère de l'Éducation estimait qu'environ 5 000 élèves s'ajouteraient à la population scolaire d'ici 2021-2022. À la CSDM, c'est 225 groupes de plus pour lesquels il faudra trouver un local-classe dans les bâtiments existants déjà en surpopulation scolaire. Malgré les efforts de la CSDM, le rythme de rénovation des écoles n'est pas en mesure de répondre aux besoins immédiats. Le *Plan triennal de répartition et de destination des immeubles scolaires 2018-2021 de la Commission scolaire de Montréal (PTRDI)* (Genesse Bolduc et Vendette, 2017) fait état qu'en 2017-2018, environ 250 locaux (bibliothèques, locaux de spécialistes, etc.) ont été récupérés pour être utilisés comme locaux-classes. C'est en moyenne plus de trois locaux par école.

Les enseignants spécialisés en arts plastiques et ceux des autres disciplines artistiques subissent l'effet de ces répercussions et ils n'ont pas le choix de répondre favorablement à la conversion du local réservé à l'enseignement des arts en local-classe. L'ensemble des données ministérielles et institutionnelles ainsi que mes observations sur le terrain me permettent de confirmer que cette réalité ne cesse de croître depuis

dix ans. Cette situation conduit à l'instauration d'un contexte d'enseignement artistique en mobilité complète qui exige des déplacements d'une classe à l'autre avec un ou des chariots. Malheureusement, cette tendance s'intensifie et devient une situation courante, sinon voire presque permanente. Une fois l'école rénovée ou agrandie, au moment de sa réouverture, il arrive très souvent qu'elle soit de nouveau au maximum de sa capacité. L'enseignant spécialisé doit alors poursuivre son enseignement en mobilité avec chariots dans un établissement tout neuf, sans local réservé à l'enseignement des arts plastiques, puisque ce local prévu dans les plans d'architecture doit être à nouveau converti en local-classe pour répondre à la capacité d'accueil de l'école. D'un point de vue administratif au regard de la gestion de l'espace, il est tentant de demander aux enseignants spécialisés de faire, une fois de plus, cet effort sachant qu'ils ont démontré leur capacité à adapter leur enseignement en pratiquant auparavant une pédagogie mobile avec chariots dans des locaux-classes.

La démographie en milieu urbain est une réalité en constante évolution qui, au fil du temps, devient une problématique qui exige des enseignants spécialisés et des généralistes une grande faculté d'adaptation. Toutefois, cette adaptation, aux « éléments stressants » (Fischer, 2011), lorsqu'elle perdure, peut engendrer une tension importante. La recherche démontre que lorsque l'environnement pédagogique est dépourvu d'éléments spécifiques qui permettent de mettre en place une didactique optimale des arts plastiques, l'environnement pédagogique n'est plus en mesure de « susciter et de faciliter des apprentissages spécifiques » (Legendre, 2005, p. 604) ni d'en assurer la qualité. Compte tenu du caractère évolutif et changeant de la population scolaire et des nombreux signes de vieillissement du parc immobilier de la CSDM, il existe donc une grande variation de la qualité de l'enseignement en arts plastiques dispensé dans les écoles primaires de la CSDM. La recherche met en lumière cette disparité visant l'accès à un environnement pédagogique adéquat et équitable sur l'ensemble du territoire de la CSDM, tant pour les enseignants que pour les élèves. Assurer un environnement pédagogique adéquat pour l'enseignement artistique au

primaire s'inscrit dans une perspective plus holistique du concept santé et mieux-être qui, de par sa nature, prend en compte les dimensions affective, émotionnelle, identitaire et créative de chaque élève. De plus, depuis les dernières années, jamais nous n'avons autant entendu parler, dans le discours médiatique, de l'importance d'innover et de développer la créativité. Sans oublier que, pour faire face aux défis du 21^e siècle, une récente recherche identifie plusieurs des compétences qui font consensus au niveau international (Schleicher, 2018) et qui sont susceptibles d'être développées par un enseignement artistique de qualité :

Les élèves devront appliquer leurs connaissances et leurs compétences dans des situations mouvantes et inédites. Pour cela, un vaste éventail de qualifications sera nécessaire, notamment des aptitudes cognitives et métacognitives (raisonnement critique, réflexion créatrice, apprendre à apprendre, autodiscipline, etc.), des qualités sociales et émotionnelles (empathie, efficacité personnelle, collaboration, etc.) et des capacités pratiques et physiques (par ex., savoir utiliser de nouveaux outils informatiques). (p. 6)

Le développement de la créativité chez les élèves par le domaine des arts doit être perçu comme un aspect incontournable du développement global de l'élève pour toute société désireuse d'innover. La société doit tout mettre en œuvre pour garantir un espace spécifique où la créativité peut se manifester sans contrainte physique ou matérielle afin de s'exprimer en toute liberté dans le milieu scolaire. Derrière des souhaits bien intentionnés et parfois consensuels dans la population en général qui reconnaît que la pratique d'un art a une certaine utilité pour les enfants, on découvre une augmentation de situations instables qui ne garantissent pas à tous les élèves un enseignement artistique de qualité auquel ils ont droit, tel que spécifié dans l'article 8-1.01 de la convention collective des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement (2016) :

Les conditions d'exercice de la profession d'enseignante ou d'enseignant doivent être telles que l'élève puisse bénéficier de la qualité d'éducation à laquelle il est en droit de s'attendre et que la commission et les enseignantes et enseignants ont l'obligation de lui donner. (p. 125)

C'est donc au nom d'un principe d'équité et d'égalité des chances que l'accès à un enseignement des arts de qualité doit être abordé. L'article *Concevoir les environnements d'apprentissage du XXI^e siècle* (Li *et al.*, 2005) pour le compte de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) offre une définition intéressante des concepts d'égalité et d'équité en relation avec l'espace éducatif :

L'égalité et l'équité ont des répercussions importantes sur la conception des bâtiments scolaires. L'égalité des chances et de traitement qui consiste à offrir à chaque élève le même environnement pédagogique est un élément déterminant de la scolarité en tant que vecteur de transformation. Malheureusement, c'est rarement le cas dans les pratiques en raison des multiples facteurs qui entrent en ligne de compte. (p. 25)

Cette définition fait écho à mes croyances et à mes valeurs à propos de la qualité de l'enseignement artistique. À cette problématique dominée par les espaces scolaires déficitaires s'ajoutent d'autres composantes périphériques qui influencent le SEP des enseignants spécialisés ainsi que la qualité de l'enseignement artistique. Les composantes périphériques telles que le temps d'enseignement et la qualification du personnel sont des composantes qui sont aussi associées au phénomène de la qualité de l'enseignement artistique. En complémentarité à l'environnement pédagogique, ces deux composantes traitées dans cette recherche sont en lien avec les éléments conceptuels du cadre théorique.

L'enseignement artistique à l'école a du mal à prendre sa place dans l'espace et dans le temps. Indissociable de l'espace, un temps d'enseignement suffisant, dévolu à une discipline artistique, représente une composante intégrante qui assure la qualité de l'enseignement et qui influence le SEP des spécialistes. Ceci est particulièrement vrai dans le cas de l'enseignement des arts plastiques où la gestion des huit techniques, des outils et des matériaux qui y sont associés retranscrit inévitablement de précieuses minutes d'apprentissage. Toutefois, le temps d'enseignement artistique est continuellement modifié à la baisse au profit d'autres disciplines, ce qui constitue un

défi important et préoccupant pour les enseignants spécialisés. La présente recherche montre que lorsque ces derniers enseignent d'une classe à l'autre avec un chariot qu'ils doivent réorganiser à chaque période, ils ont du mal à exploiter 25 % des huit techniques prescrites dans les savoirs essentiels du programme d'arts plastiques, partie intégrante du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ) (Gouvernement du Québec, 2001b) au primaire. Le lieu d'enseignement-apprentissage devient alors un obstacle quotidien pour l'enseignant spécialisé. Les effets relevés par la présente recherche révèlent un lien causal entre la perte de temps en déplacement et les tâches organisationnelles qu'impose la pédagogie mobile avec chariot et la qualité des apprentissages. Dans de telles conditions, les bénéfices d'un enseignement artistique sont rarement au rendez-vous. Pourtant, les résultats d'un rapport de recherche longitudinale démontrent que les élèves fréquemment exposés aux arts ont des résultats scolaires nettement supérieurs à ceux qui ne profitent pas de cours d'arts (Catterall, 2012). Malgré ces recherches, les arts à l'école au Québec ont toujours de la difficulté à être considérés comme des apprentissages fondamentaux, autant par la société que par le milieu scolaire qui en est le reflet.

À titre de rappel et selon Augé (1992), un lieu se caractérise par trois aspects indissociables : un aspect identitaire, un aspect relationnel et un aspect historique. Ces trois aspects, dans un contexte de « surmodernité », s'en trouvent fragilisés. Les résultats de la présente recherche démontrent que le caractère singulier d'un local réservé aux arts avec ses règles de conduite spécifiques représente un espace permettant une liberté qui suscite l'activation d'une réelle démarche de création et correspond davantage à l'approche de « l'expérience vécue » prônée par Fischer (2011). De plus, la diversité des matériaux à la portée des enseignants et des élèves garantit l'intégrité de cette démarche de création et l'authenticité des réalisations des élèves. Le temps que requiert un enseignement mobile avec chariots compte tenu des nombreux déplacements d'une classe à l'autre et du temps requis pour réorganiser le mobilier d'un local-classe devient un obstacle important à la qualité de l'enseignement et est une source de conflits entre

les généralistes et les spécialistes, ainsi qu'avec les divers intervenants associés aux services des dîneurs et de garde. Le territoire du local-classe comporte de nombreux « marqueurs » d'appropriation (Fischer, 2011) que les personnes qui partagent cet espace, dont les enseignants spécialisés en arts, doivent respecter, tels que les coins lecture-jeu-détente ou encore les tableaux d'affichage déjà occupés par d'autres disciplines que l'enseignant spécialisé en arts ne peut utiliser. Les enseignants spécialisés sont tributaires de règles non explicites qu'ils découvrent au fil de l'année scolaire, par manque de temps pour la concertation qui entraîne une communication non efficiente lors d'une cohabitation entre plusieurs personnes dans un même espace. De plus, les fréquents changements de places des élèves en classe réalisés par l'enseignant généraliste et l'absence de dispositifs de rangement adéquats pour les travaux d'arts plastiques dans le local-classe représentent deux exemples qui nuisent au développement d'une relation signifiante entre l'enseignant spécialisé et les élèves. Cette situation entrave le processus cognitif de mémorisation et d'association entre les noms, les visages et les travaux produits qu'un enseignant spécialisé doit faire pour faciliter l'évaluation et le suivi de la progression des apprentissages. La faculté de s'adapter à la variété des places assignées aux élèves et pour le rangement des travaux nécessite du temps de classe et ne favorise pas le développement d'une relation enseignant-élève signifiante. L'actuelle recherche démontre que les enseignants spécialisés qui sont en continuelle surcharge cognitive semblent grandement préoccupés par des aspects d'ordre organisationnels et temporels. Caractérisée par la « surmodernité » (Augé, 1992), la relation d'interdépendance entre le lieu et l'espace-temps au sein de la société devient malheureusement de plus en plus factice, normative et standardisée, et ce, dans le but de répondre aux exigences de gestion fondées sur des principes d'efficacité et de polyvalence. C'est pourquoi on peut observer qu'un local réservé aux arts est rapidement converti en tout temps en local-classe et une part du temps d'enseignement artistique peut-être retranchée au profit d'autres disciplines pour lesquelles l'école doit rencontrer des seuils de réussite ministérielle.

Les résultats de la recherche démontrent une troisième composante soulevée par les enseignants spécialisés qui traite de la qualification du personnel. Si cette composante obtient le troisième rang en ce qui a trait aux défis rencontrés par les enseignants en arts plastiques, elle n'en demeure pas moins préoccupante au regard de la qualité de l'enseignement artistique. Cette composante englobe deux dimensions aux modalités et aux finalités singulières. Elle concerne la qualification du personnel qui est autorisé à enseigner les arts au primaire. Le contexte actuel en enseignement au primaire confère le droit d'enseigner les quatre disciplines artistiques, dont les arts plastiques, autant à un enseignant spécialisé qu'à un enseignant généraliste, pour autant que ce dernier rencontre un des critères de capacité inscrits dans les conventions collectives, par exemple celui d'avoir complété habituellement que 15 crédits de spécialisation dans la discipline artistique lors de sa formation universitaire. Les résultats de la recherche démontrent que cette composante a un impact important sur la dynamique relationnelle dans le milieu de travail entre les enseignants spécialisés et les enseignants généralistes. En premier lieu, il existe une relation entre le roulement annuel important des postes offerts aux enseignants spécialisés en arts plastiques et le pouvoir que détient l'équipe-école de décider annuellement de la discipline artistique offerte aux élèves. La recherche témoigne que cette relation a une répercussion négative sur le SEP des enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire. Ce choix, exercé annuellement par les enseignants généralistes, est autorisé par le *Régime pédagogique* (Gouvernement du Québec, 2019b). Il occasionne ainsi un grand roulement des spécialistes en arts tout en fragilisant la qualité de l'enseignement artistique offert aux élèves. Actuellement, l'enseignement artistique donné par un enseignant spécialisé est organisé dans l'espace et dans le temps de façon éphémère et s'exerce, le plus souvent, dans un « non-lieu » (Augé, 1992). Cette situation maintient l'enseignant spécialisé dans un statut d'emploi précaire et rend inaccessible la possibilité, pour lui, de faire son nid sur une longue période dans un même établissement et de développer un sentiment d'appartenance à une école. La présente recherche démontre que de sentir le regard des collègues généralistes, des directions, des parents sur la qualité de son travail

peut affecter à la baisse le SEP des enseignants spécialisés. La recherche démontre que les enseignants spécialisés sont alors confrontés à faire valoir leur professionnalisme en utilisant des stratégies de séduction auprès des élèves, des enseignants généralistes et de la direction en démontrant constamment leur savoir-faire afin de pouvoir espérer maintenir leur poste à cette école pour une autre année. De plus, lorsque le changement de discipline artistique s'impose suite à une décision de l'équipe-école, l'enseignant spécialisé n'a d'autre choix que de se résigner à quitter des élèves et un milieu qu'il a à peine eu le temps d'apprécier (Seligman, 1975, cité par Bandura, 2007). Pourtant, la formation initiale des enseignants spécialisés en arts comprend quatre années d'études incluant quatre stages pour un total de 120 crédits. Les enseignants spécialisés sont davantage en mesure de mettre en œuvre toutes les dimensions du PFÉQ. Les enseignants spécialisés, de par leur formation, sont habilités à mobiliser des savoir-faire pertinents, à actualiser les concepts et les notions artistiques et à favoriser des apprentissages, à partir d'approches et de stratégies significatives. Lorsque le cours d'arts dans la grille horaire de l'élève est sous la responsabilité d'un enseignant spécialisé, le temps d'enseignement artistique s'en trouve garanti et la qualité des apprentissages s'en trouve rehaussée.

D'un autre côté, le mode d'organisation de l'actuel *Régime pédagogique* (Gouvernement du Québec, 2019b), concernant le temps réparti des disciplines artistiques, ne permet pas, faute de temps alloué aux spécialités, qu'elles soient toutes enseignées par un enseignant spécialisé dûment formé. Dans ce contexte et tel que mentionné un peu plus tôt, il est possible que l'une ou l'autre des disciplines artistiques soit sous la responsabilité des enseignants généralistes. C'est dans cette situation que la deuxième dimension de la qualification du personnel est problématique. Lorsque l'enseignement artistique est sous la responsabilité d'un enseignant généraliste, des dérives peuvent alors survenir et avoir un effet néfaste sur la qualité de l'enseignement artistique. Il arrive que la formation initiale de l'enseignant généraliste ne comprenne pas ou peu de crédits en éducation artistique, selon les programmes universitaires en

enseignement au préscolaire et au primaire. Une des dérives se constate lorsque les enseignants généralistes développent un « agenda caché » (Apple, 1975, cité par Lenoir *et al.*, 2000) qui les amène à modifier l'horaire en donnant plus de temps aux matières qui ont des seuils de réussite ministérielle. Bandura (2007) mentionne à cet effet que « les gens qui estiment ne pas avoir les compétences nécessaires, éprouvent un faible sentiment d'efficacité et abordent les activités avec un sentiment d'inutilité » (p. 37). L'incapacité à enseigner une discipline artistique est donc associée à un manque de connaissances (Bandura, 2007) et à la difficulté de faire des liens disciplinaires pertinents qui favorisent des apprentissages significatifs pour les élèves, selon le référentiel des compétences professionnelles des enseignants (Gouvernement du Québec, 2001a). Il ne suffit pas de faire réaliser une activité artistique. L'enseignant généraliste doit aussi pouvoir être capable de faire des liens avec les autres disciplines et possède une forte culture générale. Il est alors possible de croire que l'enseignant généraliste mal formé qui se sent démuni peut aménager l'horaire de la semaine soit par manque d'intérêt ou d'incapacité à mobiliser les apprentissages de la discipline artistique qui lui est confiée (Lenoir *et al.*, 2000). En résumé, au sujet de l'ensemble de la problématique, la recherche démontre que la qualité de l'enseignement des arts plastiques au primaire peut être compromise principalement par trois grandes composantes, soit l'environnement pédagogique, le temps dévolu à la discipline et le type de personnel auquel on confie cet enseignement.

Les différents éléments d'ordre méthodologique abordés dans le troisième chapitre contribuent à la validité de la démarche de cette recherche. Le choix d'une méthodologie mixte, centrée sur une approche évaluative, permet de mieux comprendre le phénomène relatif à la qualité de l'enseignement des arts plastiques dans une variété de contextes. À partir d'un questionnaire électronique, la première phase de collecte de données permet de tracer le portrait actuel de l'enseignement des arts plastiques au primaire à la CSDM, des lieux et des conditions d'exercice des enseignants spécialisés en 2016-2017. La deuxième phase, réalisée à partir d'un entretien de groupe semi-dirigé, permet d'affiner

la compréhension des différents aspects soulevés par les répondants au questionnaire électronique. Le caractère pragmatique de cette recherche interroge à la fois l'action et la raison au sein des récits de pratiques des enseignants spécialisés. Le questionnaire électronique et l'entretien de groupe semi-dirigé sont représentatifs de l'ensemble des sujets touchés par ce phénomène complexe que représente la relation entre l'environnement pédagogique, le SEP et la qualité de l'enseignement des arts plastiques.

Il faut souligner certaines limitations au cours du processus méthodologique dues d'abord à la difficulté d'obtenir la liste des courriels professionnels des spécialistes en poste afin de leur proposer de répondre au questionnaire électronique de la première phase de collecte de données. Cet obstacle n'a pas permis de rejoindre l'ensemble des spécialistes en arts plastiques au primaire à la CSDM. Une deuxième limitation est apparue lors de la seconde phase de collecte de données qui découle du fait que la recherche ne comporte que deux outils de collecte de données qui, du point de vue méthodologique, ne permet pas la triangulation des données. Une observation dans le milieu aurait pu être ajoutée aux deux dispositifs choisis. Toutefois, la première phase de cette recherche obtient un taux de participation satisfaisant de 41,6 % des répondants au questionnaire électronique, ce qui inclut les six participants à l'entretien concernés par la deuxième phase de collecte de données. Ce taux de participation se situant près du 50 % vient légitimer la démarche choisie pour cette recherche étant donné son contexte de réalisation.

Le quatrième chapitre présente l'organisation et l'analyse des données recueillies. La première phase de collecte de données s'est déroulée auprès d'un échantillon de 81 enseignants spécialisés au primaire qui ont reçu une invitation à répondre au questionnaire électronique. Trente-cinq (35) d'entre eux ont répondu, et 33 des 35 répondants sont des femmes. Vingt-deux (22) répondants contre 13 ont un statut d'emploi permanent. En 2016-2017, 24 répondants sur 35 mentionnent avoir un local réservé à l'enseignement des arts plastiques contre 23 qui doivent partager l'espace

d'enseignement. Il faut préciser que le sondage permettait, pour un même participant, de prendre en considération un maximum de trois écoles, sachant que la tâche habituelle d'un enseignant spécialisé peut se dérouler dans plusieurs écoles.

La deuxième phase, réalisée à partir d'un entretien de groupe semi-dirigé, développe une connaissance approfondie des situations vécues par les enseignants spécialisés sélectionnés parmi les 28 candidats intéressés sur les 35 répondants au questionnaire électronique. Cette recherche situe les cas analysés en fonction des lieux d'enseignement-apprentissage, dans une perspective ethnographique qui tient compte du contexte d'enseignement propre à chacune des écoles où enseignent les participants. Cette phase de la collecte de données, sous la forme d'un entretien de groupe semi-dirigé, comporte un critère de représentativité qui permet de sélectionner les six participants. Ce critère se fonde sur une représentativité diversifiée des lieux d'enseignement-apprentissage afin d'assurer une couverture complète des différents contextes d'enseignement-apprentissage. Des 28 candidats potentiels, 10 répondaient au critère de diversification des lieux d'enseignement-apprentissage. Sur les dix candidats interpellés, six ont répondu à l'invitation. Pour cet entretien de groupe semi-dirigé, cinq participantes sur six sont des femmes et quatre participants ont un statut d'emploi permanent. L'ensemble des six participants permet de couvrir autant de contextes d'enseignement-apprentissage en locaux réservés ou non à la discipline des arts plastiques. Entre 2016 et 2018, la recherche démontre une hausse dans l'obligation, pour les enseignants spécialisés, de partager l'espace d'enseignement-apprentissage. Il est probable que cet écart soit représentatif de la situation de la perte des locaux réservés à l'enseignement-apprentissage des arts qui ne cesse de croître sur le territoire de la CSDM.

L'analyse des données quantitatives et qualitatives démontre que la qualité de l'enseignement des arts plastiques au primaire est multifactorielle. D'abord, en ce qui concerne les concepts fondamentaux développés dans le cadre théorique, la notion

d'environnement pédagogique y est omniprésente et prédominante. Lorsque des modifications sont apportées à cet environnement, elles ont un impact direct sur les interventions pédagogiques et le SEP des enseignants spécialisés. Les composantes périphériques à l'environnement pédagogique telles que le temps d'enseignement et la qualification du personnel sont des défis qui occupent une place centrale dans les préoccupations des enseignants spécialisés. La dynamique relationnelle, englobant à la fois l'environnement pédagogique et les composantes périphériques, affecte le SEP des enseignants spécialisés lorsque les conditions d'exercice ne sont pas adéquates. Dans cette optique, plusieurs des enseignants spécialisés participant à la recherche disent ressentir un faible niveau de leur SEP, et ce, dans plusieurs facettes de leur travail. Plusieurs recherches, dont Bandura (2002, cité par Perrault *et al.*, 2010), démontrent que la perception d'une personne envers ses capacités à réaliser une tâche influence largement son comportement. Les enseignants spécialisés évitent certaines tâches qu'ils perçoivent comme difficiles, voire irréalisables, selon les contextes, par exemple l'exploitation de techniques qui exigent l'utilisation d'eau, et ce, dans un lieu d'enseignement-apprentissage sans évier. Les modifications que doivent apporter les enseignants spécialisés aux interventions pédagogiques occasionnent des points de rupture dans la mise en œuvre du PFÉQ, puisque des techniques, des gestes transformateurs, des outils et des matériaux ne peuvent être proposés aux élèves.

Dans la perspective de mieux comprendre tous les éléments qui influencent la qualité de l'enseignement des arts plastiques, il est important de comprendre aussi le rôle que peut jouer la capacité d'agir ou non sur son milieu. En effet, un aspect important concernant les différents niveaux relatifs au SEP des enseignants spécialisés concerne leur capacité d'action (Bandura, 2007; Fischer, 2011). La recherche démontre que pour les spécialistes en arts plastiques, un ensemble de facteurs se situe hors de leur contrôle, limitant ainsi leur pouvoir d'action qui ne leur permet pas d'atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés. Qu'il s'agisse des facteurs liés aux enjeux d'espaces scolaires déficitaires, du temps d'enseignement dévolu à la discipline, ou encore du choix-école à propos de

la discipline artistique offerte aux élèves, la combinaison de plusieurs de ces facteurs sur une longue période diminue le niveau d'implication des enseignants spécialisés. C'est alors que les manifestations somatiques du stress (anxiété, fatigue chronique, tristesse, surcharge cognitive, etc.) apparaissent (Brault-Labbé, 2013) et sont, malheureusement, attribuées à un manque de capacité d'agir par soi-même sur le milieu. Ces enseignants spécialisés jugent leur rendement insuffisant et attribuent cette situation, à tort, à un manque de faculté d'adaptation, ce qui a pour effet de miner leur croyance en leurs capacités. Toutefois, il est encourageant de savoir que les croyances des enseignants spécialisés envers leurs capacités peuvent se modifier tout au long de leur parcours professionnel en fonction des expériences vécues, de l'influence des modèles observés et des encouragements de l'entourage. Ceci démontre toute l'importance pour les enseignants spécialisés de développer un réseau entre collègues et de poursuivre leur développement professionnel afin de pouvoir échanger, rétroagir, réguler leurs actions, etc. (Bandura, 2007). La présente recherche démontre que les enseignants spécialisés motivés par le désir de maintenir un standard de qualité seront affectés dans leur SEP par une combinaison d'éléments organisationnels hors de leur contrôle qui sont reliés à l'environnement pédagogique, mais qui touchent aussi des aspects affectifs, principalement par le manque de reconnaissance de leur travail.

À l'avenir, il serait intéressant de poursuivre la compréhension de ce phénomène que représente la relation entre l'environnement pédagogique, le SEP et la qualité de l'enseignement des arts plastiques en menant une recherche qui interrogerait, cette fois, les perceptions et le SEP des enseignants généralistes qui ont la responsabilité de l'enseignement des arts plastiques au primaire. Une telle recherche, en contexte de rupture d'espaces scolaires, pourrait permettre de comparer les différentes représentations des enseignants spécialisés et celles des généralistes qui œuvrent dans un même établissement et qui partagent un espace commun dans lequel se réalise une diversité d'activités aux finalités singulières.

Cette recherche permet de conclure qu'il faut allier la réflexion à l'action, et ce, de façon concertée pour aborder ce défi considérable qu'est l'accès à une éducation artistique de qualité (Seidel *et al.*, 2009). Elle traite du SEP des enseignants spécialisés en arts plastiques et de leur capacité d'agir sur leur milieu. Il faut souligner la détermination de ces enseignants dans la poursuite de leur développement dans des contextes souvent extrêmement difficiles. Néanmoins, la qualité de l'enseignement des arts plastiques à la CSDM et sur le territoire de Montréal, à mon avis, doit être abordée en cherchant à comprendre les responsabilités partagées entre les différents paliers et les acteurs concernés (association en enseignement des arts, gouvernement, commissions scolaires, directions, enseignants, parents, etc.). Bergeron (2006), dans un ouvrage traitant de la gestion d'organisations publiques et privées, insiste sur l'importance d'accorder à l'analyse de l'environnement d'une organisation dans une optique d'amélioration de la gestion. À cet égard, ma seule fonction de conseillère pédagogique ne suffit pas pour que les changements s'opèrent. Il est donc impératif de construire un réseau d'entraide au sein de la CSDM et à l'extérieur de celle-ci, à propos de cette réalité vécue par de plus en plus d'enseignants spécialisés. C'est pourquoi certaines actions professionnelles (voir Appendice D) ont été menées parallèlement à cette recherche afin de sensibiliser les décideurs scolaires et le grand public aux constats suivants.

La présente recherche montre la précarité de l'enseignement des arts plastiques et des autres disciplines artistiques en milieu scolaire québécois qui continue de s'accentuer malgré les recommandations de recherches internationales, de rapports de l'UNESCO et de l'OCDE, de rapports et d'avis québécois, etc. Le ministère de l'Éducation, les commissions scolaires et les écoles privilégient encore les matières dites de base, même si les documents ministériels donnent des balises sur le temps d'enseignement des arts.

Le domaine des arts ne peut plus compter sur les indications du *Régime pédagogique*, puisque ce dernier offre une grande marge de manœuvre dans l'interprétation du temps

indicatif et non indicatif. Ces balises inscrites au *Régime pédagogique* ne sont pas toujours respectées et aucun mécanisme de vigie à cet égard n'est officiellement mis en place. Ce constat face à la disparition physique et à la grille-horaire des arts à l'école au primaire souligne, pour les quatre arts, l'importance de se concerter et de s'engager dans des actions communes pour revendiquer la place de l'éducation artistique dans la formation globale du jeune au préscolaire, au primaire et au secondaire. Plusieurs recherches démontrent le rôle et l'apport de l'enseignement des arts qui contribue, entre autres, à de saines habitudes de vie et procure aux élèves des compétences et des habiletés nécessaires pour relever les défis qui vont se présenter au cours de leur vie. Cette recherche a été un déclencheur qui, compte tenu de mon rôle de conseillère pédagogique, m'a amenée à m'engager dans un devoir de sensibilisation à cette problématique de la qualité de l'enseignement artistique à travers plusieurs collaborations avec des collègues d'autres disciplines artistiques ainsi que le milieu culturel.

L'action personnelle des enseignants spécialisés en arts plastiques sur leur milieu demeure un moyen efficace, lorsqu'elle est possible, puisqu'elle a des conséquences directes et immédiates. Néanmoins, cette recherche démontre que de nombreux éléments qui entravent la qualité de l'enseignement artistique sont souvent hors du contrôle des enseignants spécialisés et appartiennent à d'autres niveaux décisionnels. À titre d'exemple, on retrouve des documents institutionnels ou ministériels qui encadrent la rénovation ou l'agrandissement des écoles, comme celui intitulé *Capacité d'accueil d'une école primaire*, dont le ministère de l'Éducation en fait la mise à jour annuellement (Gouvernement du Québec, 2013), et qui doit être revu en fonction de la réalité actuelle. Ceci permettrait de favoriser la qualité de l'enseignement des arts en offrant des conditions physiques optimales permettant à une didactique adéquate de s'exercer dans des lieux d'enseignement-apprentissage adaptés pour chaque discipline artistique. Dans ce document du ministère de l'Éducation qui guide la rénovation et l'agrandissement des écoles, le domaine des arts n'est malheureusement pas considéré sur le même pied d'égalité que d'autres disciplines au niveau de la répartition des

espaces au sein d'une école. Pourtant, une récente revue de la littérature (Menzer, 2015) démontre l'apport des expériences artistiques dans le développement des compétences sociales et émotionnelles de l'enfant. C'est pourquoi les disciplines artistiques, de par leur nature, sont un apport susceptible d'améliorer les conditions physiques et le bien-être des élèves, tout comme l'éducation physique et son gymnase qui lui se trouve protégé de toute modification dans les documents du Ministère. Cette situation découle de la place qu'occupe l'éducation physique et à la santé dans le *Régime pédagogique* qui situe cette discipline dans le temps d'enseignement réparti, ce qui lui assure une place privilégiée. Ce document ministériel et le *Régime pédagogique* auraient avantage à être révisés et actualisés afin de formuler des normes plus claires et précises susceptibles de garantir la pérennité d'un local attitré et d'un temps prescrit pour chacune des disciplines artistiques.

Les résultats de cette recherche et la réflexion sur la qualité de l'enseignement artistique peuvent aider tous ceux et celles qui souhaitent opérer un changement, dans les limites de leurs fonctions. Ces efforts collectifs permettraient de maintenir de hauts standards d'enseignement artistique en milieu scolaire. Le manque d'espace scolaire en milieu urbain, le temps d'enseignement et la qualification du personnel sont des enjeux importants qu'il est urgent de considérer pour la formation à venir de tous les élèves.

« *Nous façonnons nos bâtiments; ce sont eux qui nous façonnent ensuite.* »

Winston Churchill

ANNEXE A

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À LA RECHERCHE

ÉTUDIANTE RESPONSABLE :

Élyse Mathieu

Étudiante à la maîtrise en arts visuels et médiatiques (Éducation) (3575)

UQAM

Mathieu.elise.3@courrier.uqam.ca

Téléphone : (514) 514-561-0185

DIRECTRICE DE LA RECHERCHE :

Francine Gagnon-Bourget

Poste : Professeure à l'École des arts visuels et médiatiques

UQAM

gagnon-bourget.francine@uqam.ca

Téléphone : (514) 987-3000 poste 7617

TITRE DU PROJET DE RECHERCHE :

Recension des lieux et des conditions d'enseignement des arts plastiques au primaire et analyse de leurs impacts sur les interventions éducatives et le développement professionnel des enseignants.³

BUT DE LA RECHERCHE ET NATURE DE LA PARTICIPATION

Ce projet de recherche vise à établir un portrait de l'enseignement des arts plastiques au primaire sur l'île de Montréal. Dans un premier temps, un questionnaire électronique sera envoyé aux enseignants spécialisés en arts plastiques intervenant au primaire à la

³ Le titre de cette recherche a été modifié depuis le dépôt du projet de recherche. Le changement de titre de la recherche a été approuvé par le vice-doyen aux études et le sous-comité d'admission et d'évaluation de l'ÉAVM de l'UQAM. Le titre tel qu'inscrit est le titre actuellement en vigueur.

Commission scolaire de Montréal (CSDM). Une première phase de cueillette de données se fera à l'aide du questionnaire électronique et permettra d'établir un état de la situation concernant les environnements physiques (lieux de travail et impacts sur les interventions éducatives auprès des différentes catégories d'apprenants) relatifs à l'enseignement des arts plastiques à Montréal. Cette phase comporte peu d'inconvénients puisqu'elle est réalisée sur une base volontaire. L'identification et le consentement des participants à ce questionnaire électronique est obligatoire sans quoi, le questionnaire ne pourra être complété. Une copie papier du formulaire de consentement devra être envoyée obligatoirement au responsable de recherche par l'étudiante. À la fin de ce questionnaire, les enseignants spécialisés seront invités, sur une base volontaire, à mentionner leur intérêt à poursuivre la recherche en soumettant leur candidature pour la deuxième phase de collecte de données qui consistera en un entretien ouvert de groupe. L'entretien de groupe ouvert permettra de mieux comprendre les impacts des différents environnements pédagogiques sur les interventions éducatives et de prendre connaissance d'autres éléments possibles qui peuvent influencer de façon significative cette relation entre les environnements pédagogiques et la qualité des interventions éducatives auprès de tous les élèves. Cette étape permettra aussi de valider le niveau de « sentiment d'efficacité personnelle » ou SEP (Bandura, 2007) des enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire en fonction des défis rencontrés. L'entretien ouvert se déroulera au cours de l'année scolaire 2017-2018. Les modalités associées à cet entretien ne sont pas encore déterminées. Une lettre de convocation sera envoyée aux participants sélectionnés pour cet entretien ouvert de groupe. Cette phase ne comporte peu d'inconvénients ni aucun dédommagement monétaire ou autre. Elle sera réalisée dans le cadre des journées pédagogiques institutionnelles de la CSDM ou à un autre moment qui ne nécessite aucune absence du lieu de travail. Les participants demeureront libres de ne pas répondre à une question s'ils estiment cette question embarrassante sans avoir à se justifier. Les participants pourront se retirer de l'entretien à leur demande. Ils pourront prendre connaissance du verbatim de l'entretien afin d'en approuver le contenu.

En tout temps, tout participant peut choisir de retirer sa participation pour une ou des activités de recherche sans pénalité d'aucune forme sur un simple avis adressé à l'étudiante responsable. Les données issues des questionnaires électroniques et des bandes sonores captées durant la recherche seront codées de façon afin de préserver l'anonymat des participants. Ces données seront traitées ou utilisées uniquement par l'étudiante responsable. Une autorisation de la part des participants sera nécessaire pour que les données issues des deux phases soient diffusées dans le cadre de cours universitaires, de congrès professionnels, de colloques et de publication d'articles scientifiques. Seules les données issues du questionnaire électronique seront utilisées par l'institution concernée, soit la Commission scolaire de Montréal (CSDM) à des fins statistiques. L'identification des participants ne sera pas prise en compte pour l'analyse et la production des statistiques. Cette autorisation sera valide pour une période de cinq ans. L'étudiante responsable s'engage à ne pas utiliser les données nominatives des

participants (noms, prénoms, lieux de travail, années d'expérience) dans le cadre de son travail professionnel. Les données de recherche demeureront confidentielles et la contribution des participants au projet de recherche n'aura aucune incidence sur leur travail, leur vie à l'école avec la Commission scolaire de Montréal (CSDM). Les coordonnées inscrites au questionnaire électronique et le matériel de recherche (cassette codée et transcriptions de l'entretien ouvert, formulaires de consentement, formulaires d'autorisation) seront conservés séparément sous clé au laboratoire de la direction de recherche responsable pour la durée totale du projet soit jusqu'en 2019. Les cassettes ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 2 ans après les dernières publications. Les résultats seront diffusés lors de publications, de conférences, sur des sites Internet ou autres et les participants en seront informés.

Notez bien : Cette recherche a reçu l'approbation du comité d'éthique de la Maîtrise en arts visuels et médiatiques de l'Université du Québec à Montréal, C.P. 8888, succursale centre-ville, Montréal, QC, H3C 3P8. Toute question, commentaire ou plainte sur le projet peut être adressé à l'étudiant ou au secrétariat de la maîtrise au 514-987-3000, poste 8289#.

FRANCIINE GAGNON-BOURGET

Responsable du projet de recherche (en lettres détachées)

Date

Franciine Gagnon Bourget

29-09-2016

Signature du responsable du projet de recherche

Date

AUTORISATION (questionnaire électronique)

OUI NON

Je confirme avoir pris connaissance du projet et du formulaire de consentement et j'accepte volontairement d'y participer, avec mon autorisation.

J'autorise l'utilisation anonyme de documents pour fins de recherche (de diffusion ou d'enseignement).

J'autorise l'utilisation d'autres documents fournis par le participant sur une base volontaire pouvant servir à appuyer la recherche

Nom et prénom (en lettres détachées)

Date

Signature du participant

Date

AUTORISATION (entretien de groupe)

OUI NON

Je confirme avoir pris connaissance du projet et du formulaire de consentement et j'accepte volontairement d'y participer, avec mon autorisation.

J'autorise l'utilisation anonyme de documents pour fins de recherche (de diffusion ou d'enseignement).

J'autorise l'utilisation d'autres documents fournis par le participant sur une base volontaire pouvant servir à appuyer la recherche.

Nom et prénom (en lettres détachées)

Date

Signature du participant

Date

APPENDICE A

LETTRE D'APPROBATION DE LA CSDM (21 H-2017)

**Commission
scolaire
de Montréal**

Bureau des Services éducatifs

3700, rue Rachel Est, 1^{er} étage Est
Montréal (Québec)
H1X 1Y6
Téléphone : (514) 598-4220

Montréal, le 28 février 2017

Madame Élyse Mathieu
Université du Québec à Montréal
Mathieu.elise.3@courrier.uqam.ca



OBJET : Réponse à votre demande d'expérimentation 2016-2017 (21 H-2017)

Bonjour,

En novembre dernier, vous avez soumis une demande d'expérimentation auprès des Services éducatifs de la Commission scolaire de Montréal dans le cadre de votre projet de recherche intitulé *Recensement des lieux et des conditions d'enseignement des arts plastiques au primaire et analyse des impacts sur les interventions éducatives et le développement professionnel des enseignants*.

Après analyse approfondie de votre demande d'expérimentation par les membres du Comité de la recherche à la Commission scolaire de Montréal, nous sommes heureux de vous annoncer que votre recherche est acceptée pour l'année 2017.

Nous vous remercions de votre engagement au chapitre de la recherche en éducation et nous vous prions d'agréer nos sincères salutations. Bonne continuation dans vos démarches futures!

Catherine Coutu, analyste aux Services éducatifs pour :
Les membres du Comité de la Recherche

c.c. Dossier recherche no 21 H2017- CSDM/Services éducatifs

APPENDICE B

QUESTIONNAIRE ÉLECTRONIQUE

*Ce symbole signifie que dans le formulaire électronique, il s'agit d'une question obligatoire

TITRE : RECENSION DES ENVIRONNEMENTS PÉDAGOGIQUES EN ENSEIGNEMENT DES ARTS PLASTIQUES AU PRIMAIRE À LA CSDM.

RUBRIQUE 1 PRÉSENTATION DU SONDAGE ET CONSENTEMENT

OBJECTIF

Le projet de maîtrise, mené par Élyse Mathieu à l'École des arts visuels et médiatiques de l'Université du Québec à Montréal, a pour intention de faire la recension des environnements pédagogiques en enseignement des arts plastiques au primaire à la CSDM. Il a comme objectif de tracer le portrait actuel sur une partie du territoire montréalais. Deux collectes de données font partie de la méthodologie de ce projet de mémoire de maîtrise, supervisées par Francine Gagnon-Bourget, professeure à l'École des arts visuels et médiatique de l'UQAM.

Une première collecte de données prend la forme d'un sondage électronique qui sollicite votre participation afin de dresser un portrait des environnements pédagogiques des enseignants en arts plastiques au primaire de la Commission scolaire de Montréal. Vous serez aussi sollicité pour participer pour la deuxième étape de la collecte des données qui prend la forme d'un entretien de groupe. Dans cette éventualité, Élyse Mathieu vous contactera par votre adresse courriel CSDM pour planifier cet entretien de groupe.

COMMENT PROCÉDER

Pour remplir ce questionnaire, il vous faudra environ 15 minutes de votre temps par école. Si vous acceptez de remplir ce questionnaire, il est souhaitable de le faire pour chaque école inscrite à votre tâche, certaines sections sont reprises pour l'école-1, l'école-2 et l'école-3. Votre participation pour chacune des écoles permettra de dresser un portrait fidèle de l'enseignement des arts plastiques à la CSDM. Le questionnaire

comprend six rubriques. Si vous enseignez une autre discipline que les arts plastiques dans l'une ou l'autre de ces écoles, veuillez remplir le questionnaire qui vous sera envoyé par la conseillère pédagogique responsable de cette deuxième discipline.

- Rubrique 1 : Présentation du sondage et consentement
- Rubrique 2 : Renseignements généraux.
- Rubriques 3, 4 et 5 : Portraits des écoles qui comportent une série de 18 questions qui tracent le portrait des écoles dans lesquelles vous intervenez cette année. Les questions 19, 20 et 21 permettent de mieux saisir l'impact du lieu d'enseignement sur la qualité de l'enseignement dispensé.
- Rubrique 6 : L'accessibilité au matériel didactique, TIC et aux autres ressources disponibles dans vos écoles.

Veuillez soumettre vos réponses à ce questionnaire avant le 1^{er} juin 2017.

INCONVÉNIENTS

Cette première phase de collecte de données comporte peu d'inconvénients puisqu'elle est réalisée sur une base volontaire. L'identification et le consentement écrit des participants à ce questionnaire électronique sont obligatoires sans quoi, les réponses du participant seront retirées des résultats de la recherche. Dans un deuxième temps, une autre collecte de données sera effectuée par un entretien de groupe (groupe de discussion) qui aura comme objectif de mieux saisir les impacts sur les interventions éducatives en lien avec les différents environnements pédagogiques.

Les participants au questionnaire peuvent accepter de répondre au questionnaire électronique seulement. Ils peuvent aussi soumettre leur intérêt à participer à l'entretien de groupe (groupe de discussion).

RESPONSABILITÉS

L'étudiante Élyse Mathieu s'engage à ne pas utiliser les données nominatives des participants (noms, prénoms, lieux de travail, années d'expérience, etc.) dans le cadre de son travail professionnel. Les données de recherche demeureront confidentielles et la contribution des participants au projet de recherche n'aura aucune incidence sur leur travail, leur vie à l'école en lien avec leur employeur, la Commission scolaire de Montréal (CSDM)

CONSENTEMENT

Le consentement électronique n'est pas une démarche valide. Une copie papier du formulaire de consentement signé devra être envoyée obligatoirement au responsable de la recherche par l'étudiante. Vous pouvez toutefois remplir le questionnaire électronique avant de faire parvenir le formulaire consentement en version papier qui est en pièce jointe au courriel. Vous devez le compléter et le retourner signé au plus tard le 1er juin par le courrier interne de la CSDM aux Services éducatifs 370-000 à l'attention d'Élyse Mathieu. Sans ce formulaire dûment signé par vous, les réponses à ce questionnaire électronique ne seront pas considérées pour les résultats de recherche.

- J'accepte de participer à cette recherche (partie questionnaire seulement).
- J'accepte de participer à cette recherche (partie questionnaire) et je suis intéressé à participer aussi à l'entretien de groupe.
- Je refuse de remplir ce questionnaire.

RUBRIQUE 2 RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

*Nom et prénom

*Adresse courriel CSDM

*Sexe du répondant

- Femme
- Homme
- Autre

*Groupe d'âge

- 30 ans et moins
- 31-40 ans
- 41-50 ans
- 51 ans et plus

*Depuis combien d'années enseignez-vous les arts plastiques ?

- Moins de 5 ans
- Entre 5 et 10 ans
- Entre 11 à 15 ans
- Entre 16 à 20 ans
- Entre 21 à 30 ans
- 30 ans et plus

*Quelle est votre tâche d'enseignement en 2016-2017 ?

Veillez indiquer les pourcentages attribués pour chacune des écoles affectées à votre tâche cette année. Exemples : Pour le questionnaire de l'école numéro 1 : 70 % arts plastiques ou pour le questionnaire de l'école numéro 2 : 20 % en arts plastiques et 10 % en art dramatique.



*Quel est le nombre total d'élèves que vous rencontrez par semaine ?

- 27 à 60
- 61 à 100
- 101 à 150
- 151 à 200
- 201 à 250
- 251 à 300
- 301 à 350
- 351 à 400
- 401 et plus

*Avez-vous votre permanence ?

- Oui
- Non

*Classez les défis rencontrés dans votre pratique par ordre d'importance. Le chiffre 1 représente votre plus grand défi.

Description

Évaluez que les défis que vous rencontrez cette année. Pour les autres, utilisez l'indicateur « Ne s'applique pas ».

- Stabilité dans les postes
- Horaire et tâche
- Locaux
- Types de clientèle (élèves)
- Budget de fonctionnement (manque de matériel, mobilier, etc.)
- Reconnaissance de votre discipline dans le milieu
- Ne s'applique pas.

RUBRIQUE 3

PORTAIT DES ÉCOLES

Cette rubrique comprend une série de 21 questions pour chaque école inscrite à votre tâche de l'année 2016-2017. L'objectif visé par cette rubrique est de dresser un portrait fidèle de l'enseignement des arts plastiques dans chacune des écoles.

Portrait de l'école-1

*1-Nom de l'école

*2- Combien d'élèves compte-t-elle au total ?

*3- Combien y a-t-il de groupes dans cette école ?

Quantité : de 0 à 5 groupes

Prématernelle (4 ans)

Maternelle (5 ans)

1e année

2e année

3e année

4e année

5e année

6e année

Autres (classe fermée pour élèves avec des besoins particuliers HDAA, classe multi-niveaux, etc.)

Je ne connais pas la réponse à cette question

*4- À combien de ces groupes enseignez-vous votre discipline ?

Quantité : de 0 à 5

Prématernelle (4 ans)

Maternelle (5 ans)

1e année

2e année

3e année

4e année

5e année

6e année

Autres (classe fermée pour élèves avec des besoins particuliers HDAA, classe multi-niveaux, etc.)

*5- Décrivez le cycle d'enseignement et le temps consacré à l'enseignement de votre discipline artistique ? (ex : cycle de 6 jours, périodes de 45 minutes)

*6- Votre école est-elle en période de transformation (délocalisation, rénovation, agrandissement ou autre)

Oui, depuis un an ou moins

Oui, depuis 2 ans

Oui, depuis 3 ans

Oui, depuis 4 ans

Oui, depuis 5 ans et plus

Non

Définition de l'environnement

Définition des environnements

Le prochain bloc de questions est lié aux différents lieux possibles où l'enseignement des arts se déroule selon les normes ministérielles.

-« Le local-classe » est une classe du primaire où la majorité des disciplines au programme sont enseignées par un titulaire.

-« L'espace polyvalent » n'est pas un « local-classe » de titulaire. Il peut être partagé avec plusieurs enseignants de différentes disciplines et plusieurs services qui le fréquentent. Il peut être aussi une place publique, un auditorium, une cafétéria, un hall d'entrée, etc.

-« La bibliothèque » peut à l'occasion servir de local d'art lorsque l'espace dans l'école est insuffisant.

*7- Veuillez prendre connaissance des trois types d'environnements possibles, afin de choisir et définir celui ou ceux qui correspondent le plus à votre situation dans cette école. Répondez aux questions associées à ce type de lieux.

Description

Vous pouvez cocher plus d'une fois.

J'enseigne dans un « espace polyvalent » réservé à ma discipline (répondre aux questions 8 à 11)

J'enseigne dans un « espace polyvalent » partagé (répondre aux questions 12 à 16)

J'enseigne dans plusieurs « locaux-classes » de titulaires (répondre à la question 17)

J'enseigne dans la « bibliothèque » (répondre à la question 18)

8- Où est situé l'« espace polyvalent » réservé à l'enseignement des arts plastiques ?

Le local se situe sur un des étages

Le local est situé au sous-sol

9- La superficie de l'« espace polyvalent » réservé à l'enseignement des arts plastiques.

Note : 68 mètres carré correspond à la grandeur d'un « local-classe » standard

L'« espace polyvalent » réservé aux arts plastiques mesure moins de 68 mètres carré.

L'« espace polyvalent » réservé aux arts plastiques mesure 68 mètres carré ou plus.

10- Quels éléments retrouvez-vous dans cet « espace polyvalent » réservé aux arts plastiques ?

Armoires près des éviers pour le rangement des outils et objets de nettoyage

Espace comptoir suffisant pour déposer le matériel

Tables de travail avec des pattes ajustables et sièges assortis à la grandeur des élèves

Babillards adéquats assez épais pour supporter le poids de 3 à 5 feuilles de papier avec une punaise

Armoire sous clef (pour le rangement du matériel périssable et les outils)

Armoire pour le rangement autre (papier, cartons, travaux en cours de séchage, portfolio, etc.)

Table pour démonstrations et matériel en cours d'utilisation

Pupitre ou table pour l'enseignant

Support pour rouleau de papier

Au minimum 1 évier

11- Avez-vous un local d'entreposage ?

Oui

Non

12- Où est situé l'« espace polyvalent » partagé ?

Le local se situe sur un des étages

Le local est situé au sous-sol

13- Décrivez l'« espace polyvalent » que vous devez partager ?

L'espace est partagé entre plusieurs collègues

L'espace est un auditorium

L'espace est un local partagé avec les dineurs

L'espace est un hall d'entrée

L'espace est une place publique (ex : agora)

L'espace est partagé avec le service de garde

14- La superficie du local (68 mètres carré correspond à la grandeur d'un « local-classe » standard)

L'« espace polyvalent » partagé mesure moins de 68 mètres carré.

L'« espace polyvalent » partagé mesure 68 mètres carré ou plus.

15- Quels éléments retrouvez-vous dans cet « espace polyvalent » partagé ?

Armoires près des éviers pour le rangement des outils et objets de nettoyage

Espace comptoir suffisant pour déposer le matériel

Tables de travail avec des pattes ajustables et sièges assortis à la grandeur des élèves

Babillards adéquats assez épais pour supporter le poids de 3 à 5 feuilles de papier avec une punaise

Armoire sous clef (pour le rangement du matériel périssable et les outils)

Armoire pour le rangement autre (papier, carton, travaux en cours de séchage, portfolio, etc.)

Table pour démonstrations et matériel en cours d'utilisation

Pupitre ou table pour l'enseignant

Support pour rouleau de papier

Au minimum 1 évier

16- Avez-vous un local d'entreposage ?

Oui

Non

17- Cochez les modalités qui représentent votre quotidien lorsque vous enseignez dans les « locaux-classes »

Vous avez un chariot pour chaque étage

Vous devez déplacer le chariot d'un étage à l'autre

Vous disposez d'un espace dans les « locaux-classes » pour entreposer le matériel et les travaux

Vous devez entreposer le matériel dans un autre lieu que les « locaux-classes »

Vous disposez d'un espace de rangement qui est sous clef et réservé aux arts plastiques

Vous disposez d'un espace de travail personnel dans l'école

Vous avez accès à un ou des éviers dans la plupart des « locaux-classes »

Vous avez accès à un ou des éviers en dehors des « locaux-classes »

Vous disposez de babillards d'affichage réservés à votre discipline dans les « locaux-classes »

Vous transportez votre matériel sans chariot

18- Cochez les modalités qui représentent votre quotidien lorsque vous enseignez dans la « bibliothèque » ?

- Vous disposez d'un espace dans la « bibliothèque » pour entreposer le matériel et les travaux
- Vous devez entreposer le matériel dans un autre lieu que la « bibliothèque »
- Vous disposez d'un espace de rangement en dehors de la « bibliothèque » qui est sous clef et qui est réservé aux arts plastiques
- Vous disposez d'un espace de travail personnel dans l'école
- Vous avez accès à un ou des éviers dans la « bibliothèque »
- Vous avez accès à un ou des éviers à proximité de la « bibliothèque »
- Vous disposez de babillards d'affichage réservés à votre discipline dans la « bibliothèque »

Modification(s) au programme de formation de l'école

Les trois prochaines questions (19, 20 et 21) ont pour objectif de valider les impacts du lieu d'enseignement sur la qualité de l'enseignement des différents éléments prescrits dans le programme ministériel. Si vous n'avez pas de difficulté à couvrir l'intégralité du programme de formation, passez à la question 22.

19- À quel point devez-vous modifier vos interventions pédagogiques en fonction de votre lieu d'enseignement ?

Description de l'item : Le chiffre 1 représente un niveau élevé de modifications affectant la qualité de l'enseignement à la baisse (ex. : je ne fais pas de gouache parce que l'accès à de l'eau est difficile). Le chiffre 5 représente un faible niveau de modification vous permettant de réaliser l'ensemble des apprentissages prévu au Programme de formation de l'école québécoise.

1 2 3 4 5

20- Décrivez la situation de la question 19.

Description de l'item : Exemple : « J'ai un "local-polyvalent" partagé, mais je ne dispose pas d'éviers dans celui-ci. Entre les 5 périodes de la journée à cette école, je dois changer l'eau des chaudières à partir des toilettes sur les étages lorsque je fais de la peinture avec mes élèves en plus d'aller chercher les élèves sur la cour aux récréations ».

21- Quelles sont les techniques qui sont difficiles, voire impossibles à enseigner à cause de votre lieu d'enseignement ?

- Dessin
- Peinture
- Collage
- Modelage (pâte à modeler 1er cycle)
- Modelage (argile et papier mâché [2e et 3e cycles])
- Gravure (2e et 3e cycles)
- Impression
- Assemblage
- Façonnage
- Aucune, tout va bien !

22- Est-ce la seule école à votre tâche ?

- Oui (*le système informatique les enverra à la rubrique 6*)
- Non, complétez la section suivante pour votre deuxième école
Port

RUBRIQUE 4

Portrait pour l'école-2

Dupliquer la section précédente et la nommer Portrait de l'école-2

- Oui (*le système informatique les enverra à la rubrique 6*)
- Non, complétez la section suivante pour votre troisième école

RUBRIQUE 5**Portrait pour l'école-3**

Dupliquer la section précédente et la nommer Portrait de l'école-3

- Oui (*le système informatique les enverra à la rubrique 6*)
 Non, j'enseigne dans plus de trois écoles. (*le système informatique les enverra à la rubrique 6*)

RUBRIQUE 6**ACCESSIBILITÉ AU MATÉRIEL DIDACTIQUE, TIC ET AUX AUTRES RESSOURCES DISPONIBLES.IT des écoles**

Attention ne pas mettre aucune question obligatoire, car certains ont seulement une école

1- Possédez-vous un budget pour l'achat du matériel en arts plastiques qui soit récurrent annuellement ?

École-1

- Oui
 Non, il faut en faire la demande annuellement selon la capacité budgétaire de l'école

École-2

- Oui
 Non, il faut en faire la demande annuellement selon la capacité budgétaire de l'école

École-3

- Oui
 Non, il faut en faire la demande annuellement selon la capacité budgétaire de l'école

2- À quel montant correspond votre budget annuel par élève ?

École-1

- 1 dollar et moins
 Entre 2 et 4 dollars
 5 dollars et plus
 Je ne connais pas le montant

École-2

- 1 dollar et moins
 Entre 2 et 4 dollars
 5 dollars et plus
 Je ne connais pas le montant

École-3

- 1 dollar et moins
- Entre 2 et 4 dollars
- 5 dollars et plus
- Je ne connais pas le montant

3- Disposez-vous d'un budget « autre » pour un projet spécial dans une de ces écoles ?

Exemples : exposition, décors et accessoires à la demande de l'enseignant en art dramatique.

- Oui
- Non
- Vous acceptez de puiser dans votre matériel de base pour les projets spéciaux.

4- Vous est-il déjà arrivé de payer de votre poche pour du matériel pédagogique ?

Exemples : ciseaux, colle, guides pédagogiques, etc.

- Oui, moins de 50 \$ par année.
- Oui, pour plus de 50 \$ par année.
- Non, je me fais toujours rembourser.
- Non, je refuse de déboursier.

5- Avez-vous accès aux Trousses de reproductions d'œuvres « Image de l'art » ?

- Oui, en version complète (boîtiers complets de reproductions pour tous les niveaux et cahiers de l'enseignant)
- Oui, partiellement (boîtiers pour certains niveaux qui ne sont pas disponibles ou reproductions manquantes ou cahier de l'enseignant non disponible)
- Non (aucune ressource documentaire, vous devez construire votre propre matériel en lien avec les 3 compétences)
- Je peux y avoir accès, mais je préfère développer mes propres outils didactiques.

6- Avez-vous accès aux ensembles pédagogiques « IMAGO » ?

École 1

- Oui, en version complète (boîtiers complets de reproductions pour tous les niveaux et cahiers de l'enseignant)
- Oui, partiellement (boîtiers pour certains niveaux qui ne sont pas disponibles ou reproductions manquantes ou cahiers de l'enseignant non disponibles)
- Oui, en version numérique pour tous les niveaux (clef USB du cahier de l'élève)
- Oui, en version numérique pour un ou quelques niveaux (clef USB du cahier de l'élève)

Non (aucune ressource documentaire, vous devez construire votre propre matériel en lien avec les savoirs essentiels)

Je peux y avoir accès, mais je préfère développer mon matériel didactique.

École-2

Oui, en version complète (boîtiers complets de reproductions pour tous les niveaux et cahiers de l'enseignant)

Oui, partiellement (boîtiers pour certains niveaux qui ne sont pas disponibles ou reproductions manquantes ou cahier de l'enseignant non disponibles)

Oui, en version numérique pour tous les niveaux (clef USB du cahier de l'élève)

Oui, en version numérique pour un ou quelques niveaux (clef USB du cahier de l'élève)

Non (aucune ressource documentaire, vous devez construire votre propre matériel en lien avec les savoirs essentiels)

Je peux y avoir accès, mais je préfère développer mes outils didactiques.

École-3

Oui, en version complète (boîtiers complets de reproductions pour tous les niveaux et cahiers de l'enseignant)

Oui, partiellement (boîtiers pour certains niveaux qui ne sont pas disponibles ou reproductions manquantes ou cahier de l'enseignant non disponibles)

Oui, en version numérique pour tous les niveaux (clef USB du cahier de l'élève)

Oui, en version numérique pour un ou quelques niveaux (clef USB du cahier de l'élève)

Non (aucune ressource documentaire, vous devez construire votre propre matériel en lien avec les savoirs essentiels)

Je peux y avoir accès, mais je préfère développer mes outils didactiques.

7- Avez-vous déjà été restreints dans le nombre de photocopies dans votre compte ?

Oui

Non

8- Disposez-vous d'un ordinateur fonctionnel réservé à votre usage sur vos lieux d'enseignement ?

École-1

Oui

Non

École-2

Oui

- Non
- École-3
- Oui
- Non

9- Disposez-vous d'un réseau sans-fil dans votre lieu d'enseignement ?

École-1

- Oui, le réseau est accessible et efficace
- Oui, il y a un réseau sans fil, mais il est instable
- Vous devez être connecté avec des fils (en mode filaire)

École-2

- Oui, le réseau est accessible et efficace
- Oui, il y a un réseau sans fil, mais il est instable
- Vous devez être connecté avec des fils (en mode filaire)

École-3

- Oui, le réseau est accessible et efficace
- Oui, il y a un réseau sans fil, mais il est instable
- Vous devez être connecté avec des fils (en mode filaire)

10- Avez-vous accès à des outils TIC fonctionnels et qui sont prescrits par le Programme de formation de l'école québécoise en arts plastiques au primaire ?

École-1

- Ordinateur(s) et souris
- Ordinateur(s) et crayon électronique(s)
- Un ou des logiciels graphiques adaptés à l'âge des enfants

École-2

- Ordinateur(s) et souris
- Ordinateur(s) et crayon électronique(s)
- Un ou des logiciels graphiques adaptés à l'âge des enfants

École-3

- Ordinateur(s) et souris
- Ordinateur(s) et crayon électronique(s)
- Un ou des logiciels graphiques adaptés à l'âge des enfants

11- Avez-vous accès à un ou des tableaux numériques interactifs (TNI) ?

École-1

- Oui, dans le « local-polyvalent » dédié aux arts plastiques

- Oui, dans un « local-polyvalent » partagé
 - Oui, dans les « locaux-classes »
 - Oui, dans le « local-polyvalent » (labo informatique)
 - Oui, dans la bibliothèque
 - Non, à aucun endroit
 - Non, je dois réserver un projecteur
- École-2
- Oui, dans le « local-polyvalent » dédié aux arts plastiques
 - Oui, dans un « local-polyvalent » partagé
 - Oui, dans les « locaux-classes »
 - Oui, dans le « local-polyvalent » (labo informatique)
 - Oui, dans la bibliothèque
 - Non, à aucun endroit
 - Non, je dois réserver un projecteur
- École-3
- Oui, dans le « local-polyvalent » dédié aux arts plastiques
 - Oui, dans un « local-polyvalent » partagé
 - Oui, dans les « locaux-classes »
 - Oui, dans le « local-polyvalent » (labo informatique)
 - Oui, dans la bibliothèque
 - Non, à aucun endroit
 - Non, je dois réserver un projecteur

Fin du questionnaire et commentaires *

Vous devez absolument cliquer sur « Envoyer le formulaire » pour transmettre vos réponses. Si vous désirez soumettre un commentaire en lien avec ce questionnaire, veuillez noter et adressez ce commentaire à l'adresse courriel suivante :

mathieu.elise.3@courrier.uqam.qc.ca. en indiquant dans l'objet du courriel

« Questionnaire ». Merci infiniment pour votre contribution à cette recherche.

Vous avez terminé. **ENVOYER LE FORMULAIRE**

APPENDICE C

MESSAGE ENVOYÉ PAR COURRIEL AUX DIRECTIONS D'ÉCOLES CONCERNÉES PAR LE PROJET DE RECHERCHE

Le 19 novembre 2017

Objet : Projet de recherche universitaire

Titre : *Recension des lieux et des conditions d'enseignement des arts plastiques au primaire et analyse de leurs impacts sur les interventions éducatives et le développement professionnel des enseignants.*

Destinataires : Directions d'école dont l'enseignant spécialisé est concerné par la recherche universitaire en cours 2016-2017-2018 (Dossier recherche no 21 H2017-CSDM/Services éducatifs)

L'enseignant spécialiste en arts plastiques de votre école a été sélectionné afin de participer à la deuxième phase du projet de recherche, mené par Élise Mathieu, sous la direction de Francine Gagnon-Bourget, Ph.D., professeure à l'École des arts visuels et médiatiques (UQAM).

Description du projet de recherche

Le projet piloté par Élise Mathieu, étudiante à la maîtrise en arts visuels et médiatiques, concentration éducation, a pour intention de faire la recension des environnements pédagogiques en enseignement des arts plastiques au primaire à la CSDM. En ce sens, il a comme objectif de tracer un portrait actuel d'une partie du territoire montréalais. Deux collectes de données font partie de la méthodologie de cette recherche de maîtrise sous la supervision de Francine Gagnon-Bourget. Une première collecte de données, réalisée à partir d'un sondage électronique en 2016-2017, a permis de dresser un portrait des environnements pédagogiques des enseignants en arts plastiques au primaire de la Commission scolaire de Montréal. Certains spécialistes ayant répondu à ce sondage ont indiqué leur intention de poursuivre leur collaboration par un entretien de groupe qui représente la deuxième phase de la collecte des données. J'ai contacté les enseignants concernés et j'ai vérifié leur intérêt à poursuivre la phase deux de cette collecte de données.

Autorisation

Accordez-vous à votre enseignant spécialiste en arts plastiques de votre école qu'il participe à cette deuxième et dernière phase de ce projet de recherche, et ce, sans pénalité ? Veuillez me transmettre votre accord ou non par courriel à l'adresse suivante mathieu.elise.3@courrier.uqam.ca et en plaçant votre enseignant spécialiste en copie conforme **au plus tard le 23 novembre 2017.**

**L'entretien de groupe se déroulera le vendredi 24 novembre 2017
de 13 h 30 à 15 h 30 au JR-370 au pavillon Judith-Jasmin de l'UQAM**

Veillez accepter mes salutations distinguées.

ÉTUDIANTE RESPONSABLE :

Élise Mathieu

Étudiante à la maîtrise en arts visuels et médiatiques (Éducation) (3575) | UQAM

mathieu.elise.3@courrier.uqam.ca

Téléphone : (514) 514-561-0185

DIRECTRICE DE LA RECHERCHE :

Francine Gagnon-Bourget

Poste : Professeure à l'École des arts visuels et médiatiques, UQAM

gagnon-bourget.francine@uqam.ca

Téléphone : (514) 987-3000 poste 7617

APPENDICE D

ACTIONS PROFESSIONNELLES COMPLÉMENTAIRES A LA RECHERCHE AFIN D'INFLUENCER LE POUVOIR D'AGIR SUR LE MILIEU

- 2010-2016 Les enjeux quant à la qualité de l'éducation artistique persistent dans le milieu scolaire, il devient urgent et nécessaire d'interpeller les représentants des quatre associations d'enseignants spécialisés en arts (AQEDÉ, ATEQ, AQESAP et FAMEQ) ainsi que des acteurs du milieu scolaire et artistique. Plusieurs rencontres ont eu lieu afin de se concerter et mettre de l'avant des actions permettant de démocratiser l'éducation artistique au préscolaire, au primaire et au secondaire et contrer les obstacles qui nuisent à la qualité de l'enseignement artistique (la perte des locaux réservés aux disciplines artistiques, le temps accordé à l'enseignement des arts et la qualification du personnel).
- 2016 Le nouveau directeur des programmes du domaine des arts au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) fait une tournée du Québec pour aller à la rencontre des différents représentants et responsables de l'enseignement des arts. Une première rencontre avec des représentants de Montréal a lieu. Cette rencontre confirme la nécessité de fédérer les acteurs du milieu éducatif et artistique autour de la place des arts à l'école.

Avril 2017

Co-création de la Coalition nationale pour une éducation artistique de qualité (CN AQ)⁴ qui compte aujourd’hui sur l’appui de 569 personnes de tous horizons (enseignants, directions, organismes artistiques, parents, etc.).

  titre de conseillère pédagogique et de cofondatrice de la CN AQ, en collaboration avec des enseignants spécialisés des quatre disciplines artistiques, j’ai conseillé au niveau des contenus la rédaction d’articles afin de sensibiliser la population aux enjeux auxquels les enseignants en arts sont confrontés :

- 4 avril 2017 : *R vons d’une éducation artistique de qualité*, publié dans le Huffington Post
- 30 avril 2017 : *R vons d’une éducation artistique de qualité et d’élèves créatifs*, publié dans La Presse+.
- 11 mai 2017 : *Un système d’éducation qui fait mal aux arts*, publié dans Le Devoir.

Une correspondance au nom de la CN AQ s’établit avec le ministère de l’ ducation. Une première lettre témoigne de l’inquiétude des membres de la Coalition en lien avec la situation de l’enseignement des disciplines artistiques dans le milieu scolaire et demande une rencontre pour présenter plus en détail l’état actuel de l’enseignement des disciplines artistiques dans les écoles du Québec. La réponse de Mme Anne-Marie Lepage, sous-ministre adjointe à l’éducation préscolaire et à l’enseignement primaire insiste que les arts font l’objet de la même reconnaissance, de la part du ministère, que les autres domaines d’apprentissage du PF Q, tel que démontré par l’obligation légale qu’ont les établissements scolaires de les enseigner de la première année du primaire à la quatrième année du secondaire, par la quarantaine de projets pédagogiques particuliers arts-études approuvés par le MEES et par la bonification de l’enveloppe budgétaire pour les sorties culturelles scolaires dans le cadre du programme Culture à l’ cole. La Coalition envoie une réponse à Mme Lepage insistant sur le fait que, l’injection de fonds supplémentaires pour les sorties culturelles scolaires ne touche pas

⁴ Site Web de la Coalition national pour une éducation artistique : <https://coalition4arts.wixsite.com/coalition4arts>

directement la situation des cours d'art à l'école. De plus, malgré les cadres légaux qui balisent actuellement l'enseignement des disciplines artistiques, l'enseignement des arts se dégrade dans le milieu scolaire et il est important que le ministre entende nos constats. Aussi, la CNéAQ réitère l'urgence d'une rencontre du ministre de l'Éducation avec les représentants de la CNéAQ.

Septembre 2017 Un comité transitoire est mis sur pied avec l'aide des « amis de la Coalition » qui ont répondu à l'appel pour donner de leur temps, en attendant la tenue d'élections. Ce comité se rencontre à plusieurs reprises entre octobre 2017 et mars 2018 et pose plusieurs actions :

- Une première ébauche de structure de la CNéAQ est proposée;
- Une lettre est envoyée au Lab-école pour les inviter à nous rencontrer pour discuter des locaux dédiés à l'enseignement des arts;
- Un article sur la complémentarité entre l'enseignement des arts et les sorties culturelles est soumis à plusieurs journaux (mais demeure non publié à ce jour);
- Un communiqué est rédigé et envoyé massivement pour recruter davantage d'amis à la CNéAQ;
- Un premier contact est établi avec certains partenaires potentiels.

Mars 2018 Le Musée des Beaux-Arts de Montréal est l'hôte du Symposium *Cultiver l'enseignement des arts au Québec*, une initiative de l'UQAM à laquelle j'ai contribué à titre de conseillère pédagogique et de cofondatrice de la CNéAQ. Réunissant quelque 300 passionnés d'éducation artistique, dont une majorité de jeunes enseignants spécialistes en arts, cet événement est l'occasion de lancer les activités entourant le 50^e anniversaire du rapport Rioux, lesquelles s'échelonneront sur un peu plus d'un an, et pour tracer un portrait de l'état actuel de l'enseignement des arts dans le milieu scolaire, 50 ans après le *Rapport Rioux*. Le 20 avril, toujours dans la foulée des événements visant à souligner les 50 ans du *Rapport Rioux*, un forum 4 arts s'est tenu à l'UQAM mais a été organisé en collaboration avec la CSDM et la CNéAQ. Ce forum sous forme de journée d'étude durant laquelle les participants se répartissent autour de différentes

tables de travail. Cet événement, *De nouveaux possibles pour réussir l'éducation artistique* a pour but de coconstruire un argumentaire renouvelé en faveur de l'éducation artistique et de dégager des pistes de solutions pour améliorer la situation de l'enseignement des disciplines artistiques. Les tables de travail s'inscrivent dans une démarche qui mènera à la rédaction d'un mémoire sur l'enseignement des arts en milieu scolaire au Québec. Plus de 120 enseignants spécialisés dans les quatre disciplines artistiques au primaire et au secondaire ont participé à cet événement.

- Avril 2018 Une rencontre avec M. Claude Cobo a eu lieu afin d'obtenir son point de vue et son soutien à propos des fondements de la CNÉAQ. Les cofondatrices ont reçu plusieurs conseils de sa part et son aval dans la pérennité d'une telle initiative.
- Avril 2018 À titre de conseillère pédagogique et de cofondatrice de la CNÉAQ et en collaboration avec des amis de la CNÉAQ, des démarches ont été entreprises pour rencontrer les quatre responsables du dossier en éducation du parti libéral, du parti québécois, de Coalition Avenir Québec et de Québec solidaire. Les rencontres ont toutes eu lieu et lors de ces occasions, nous transmettions quelques questions à répondre à la suite de notre échange pour connaître les visées de chacun des partis à propos de l'enseignement artistique et de leurs engagements politiques afin d'améliorer la qualité de l'enseignement des arts au Québec. Les réponses de ces responsables ont été rendues publiques par le biais de la CNÉAQ.
- Juin 2018 Des représentants de la CNÉAQ et les représentants des quatre associations d'enseignants spécialisés en arts (AQEDÉ, ATEQ, AQESAP et FAMEQ) ont rencontré les responsables du projet Lab-École. Le Lab-École est un organisme à but non lucratif appuyé par le ministère de l'Éducation. Cette rencontre a pour objectif de leur présenter la réalité actuelle de l'enseignement des arts au primaire en milieu urbain. Cet objectif a pour mission de sensibiliser ces influenceurs afin qu'ils puissent tenir compte du domaine des arts et des espaces éducatifs adéquats lors de l'élaboration des maquettes

qui seront proposées au concours d'architecture pour les écoles ciblées par le ministère de l'Éducation et le Lab-école. Cette initiative a été fructueuse, puisqu'aux pages 166-167 du rapport *Penser l'école de demain*⁵, le comité du Lab-École a intégré un quartier des arts.

Juin 2018

Ré-enchanter l'enseignement des arts à l'école !

Recherche de financement et mise sur pied d'un projet d'étude et de recherche visant l'actualisation et la revalorisation des environnements pédagogiques propres à l'enseignement des quatre arts à la Commission scolaire de Montréal : les arts plastiques, l'art dramatique, la musique et la danse. Ce projet de la CSDM est mené en collaboration avec des partenaires du milieu éducatif et artistique, dont les professeurs, M. Maurice Cloutier et M. Carlo Carbone de l'École de design de l'UQAM ainsi que M. Thomas Bastien, directeur de l'éducation et du mieux-être pour le Musée des beaux-arts de Montréal. Ce projet se décline en 3 volets. Le premier volet terminé en mai 2019 a pour intention de documenter, comprendre et élucider les problématiques par l'observation, des entretiens et la recherche documentaire.

Mai 2019

Ce premier volet du projet d'études et de recherche *Ré-enchanter l'enseignement des arts à l'école !* a fait l'objet d'une communication dans le cadre du colloque scientifique Arts, sociétés et partage des savoirs en mai 2019 à l'occasion des Célébrations des 50 ans du *Rapport Rioux*, sous la responsabilité de la Faculté des arts et la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM. Lors de cette communication, les résultats préliminaires de ce projet d'étude et de recherche ont été dévoilés. La démarche fondée sur des entretiens et des observations in situ porte sur les différents environnements pédagogiques et vise à élaborer des stratégies-scénarios de revalorisation pour retrouver des espaces spécialisés.

⁵ Page Web pour accéder au rapport *Penser l'école de demain* : <https://www.lab-ecole.com/lancement-publication/>

BIBLIOGRAPHIE

- André, B. (2011). S'investir dans son travail : entre plaisir et souffrance. Dans P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (p. 39-59). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Armor, D. J., Conry-Oseguera, P., Cox, M., King, N. J., McDonnell, L. M., Pascal, A. H., Zellman, G. L. (1976). *Analysis of the School Preferred Reading Program in selected Los Angeles minority schools*. Santa Monica, CA : Rand Corporation.
- Asbury, J.-E. (1995). Overview of focus group research. *Qualitative Health Research*, 5(4), 414-420.
- Ashton, P. T. et Webb, R. B. (1982). *Teachers' sense of efficacy : Toward an ecological mode*. Communication présentée au congrès de l'American educational research association, New York, NY.
- Ashton, P. T. et Webb, R. B. (1986). *Making a difference : Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York, NY : Longman.
- Association québécoise des éducatrices et des éducateurs spécialisés en arts plastiques (1994). *Guide de gestion : l'organisation et l'aménagement de locaux d'arts plastiques, au primaire et au premier cycle du secondaire*. Québec, Canada : Auteur.
- Association québécoise des éducatrices et des éducateurs spécialisés en arts plastiques (2013). *Les réformes du curriculum et des programmes, quinze ans après les états généraux sur l'éducation*. Québec, Canada : Auteur. Récupéré de <http://adigeecs.qc.ca/wp-content/uploads/2016/03/ADIGECS-M%C3%A9moire-au-CSE.pdf>
- Augé, M. (1992). *Non-lieux, introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Paris, France : Seuil.
- Bandura, A. (2002). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (2^e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28(1), 133-148.
- Baribeau, C. et Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49.
- Barrett, J. R. (2006). Recasting professional development for music teachers in an era of reform. *Arts Education Policy Review*, 107(6), 19-28.
- Barrett, P., Zhang, Y., Moffat, J. et Kobbacy, K. (2013). A holistic, multi-level analysis identifying the impact of classroom design on pupils learning. *Building and environment*, 59, 678-689.
- Berger, C. (2004). L'architecture scolaire. *Bulletin Conférence intercantonale de l'instruction publique*, 15.
- Bergeron, P. G. (2006). *La gestion dynamique : concepts, méthodes et applications* (4^e éd.). Montréal, Canada : Gaëtan Morin.
- Bernet, E. et Karsenti, T. (2013). Modes d'intégration et usages des TIC au troisième cycle du primaire : une étude multicas. *Éducation et francophonie*, 41(1), 45-69. doi: 10.7202/1015059ar
- Birch, L. et Pétry, F. (2011). Notes de chercheurs en méthodologies qualitatives. Considérations pour orienter la recherche future sur les groupes de discussion. *Recherches qualitatives*, 29(3), 214-226.
- Blanchard, S., Lieury, A., Le Cam, M. et Rocher, T. (2013). Motivation et sentiment d'efficacité personnelle chez 30 000 élèves de 6^e du collège français. *Bulletin de psychologie*, 523(1), 23-35.
- Blyth, A., Almeida, R., Forrester, D., Gorey, A. et Chávez Zepeda, J. J. (2012). *Upgrading school buildings in Mexico with social participation: The Better Schools Programme*. Éditions OCDE .
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. Dans J. G. Richardson (dir.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (p. 241-258). Greenwood Publishing Group.

- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève, Suisse : Éditions Droz.
- Bourhis, C. (2007). *Le stress au travail : comment les ergonomes s'y prennent-ils ?* (mémoire d'analyse bibliographique). Conservatoire National des Arts et Métiers, France. Récupéré de <http://www.rgnom.com/attachments/File/autres.pdf>
- Brault-Labbé, A. (2013). *Étude de la réalité professionnelle des enseignants du primaire et impact perçu sur la persévérance et la réussite des élèves : perspectives comparées d'enseignants novices, en mi-carrière et seniors*. Québec, Canada : Fonds de recherche du Québec - Société et culture. Récupéré de http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/449044/PT_Brault-Labb%C3%A9_9A_rapport++2013_pers+compar%C3%A9es+ens/7f6b2dca-6469-4275-ad10-ec263b5e869
- Broome, J. L. (2013). A case study in classroom management and school involvement: Designing an art room for effective learning. *Art Education*, 66(3), 39-46.
- Cardinal, F. et Thibault, P. (2016). *Et si la beauté rendait heureux*. Montréal, Canada : La Presse.
- Catterall, J. S. (2012). *The arts and achievement in at-risk youth: Findings from four longitudinal studies*. (Rapport n° 55). Washington, DC : National Endowment for the Arts. Récupéré de <https://www.arts.gov/sites/default/files/Arts-At-Risk-Youth.pdf>
- Chapman, L. H. (2005). Status of elementary art education: 1997-2004. *Studies in Art Education*, 46(2), 118-137.
- Rioux, M., Deslauriers, J. (1969). *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec*. Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec. Volume 2 (p.53). Canada. Québec. Récupéré de <http://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3393234?docref=hy8IHYomVYJ9HqKv9axqbQ>
- Commission scolaire de Montréal. (2012). *Programme de la qualité de l'air intérieur*. Québec, Canada : Service des ressources matérielles en collaboration avec la Direction de santé publique. Récupéré de http://csdm.ca/wp-content/blogs.dir/6/files/PQAI_Programme_version1-0_complet.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation. (1982). *Le sort des matières dites « secondaires » au primaire* (avis au ministre de l'Éducation). Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1988). *L'éducation artistique à l'école* (avis au ministre de l'Éducation). Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

- Corbo, C. (2006). *Art, éducation et société postindustrielle : le rapport Rioux et l'enseignement des arts au Québec (1966-1968)*. Québec, Canada : Septentrion.
- Croninger, R. G. et Lee, V. E. (2001). Social capital and dropping out of high school: benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teachers College Record*, 103(4), 548-581.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234.
- Dejours, C. (1998). *Souffrance en France*. Paris, France : Points.
- Derouet-Besson, M.-C. (1993). Les usagers et l'ouverture de l'école : du projet pédagogique au projet architectural. Dans *École et espace urbain*. Lyon, France : Centre régional de documentation pédagogique.
- Derouet-Besson, M.-C. (1996). Architecture et éducation : convergences et divergences des conjonctures politique et scientifique. *Revue française de pédagogie*, 115(1), 99-119. Récupéré de http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1996_num_115_1_1204
- Derouet-Besson, M.-C. (1998). *Les murs de l'école : éléments de réflexion sur l'espace scolaire*. Paris, France : Métailié.
- Derouet-Besson M.-C. et Koval, S. (1990). *La salle de classe et le cour*. Paris, France : Institut national de recherche pédagogique, Ministère de l'Éducation nationale.
- Dussault, M., Villeneuve, P. et Deaudelin, C. (2001). L'échelle d'autoefficacité des enseignants : validation canadienne-française du Teacher efficacy scale. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 181-194. doi: 10.7202/000313ar
- Fédération autonome de l'enseignement. (2016, 30 juin). *Convention collective*. Réalisée par le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones. Québec, Canada. Récupéré de http://cpn.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/CPNCF/04_Conv_coll_2015_2020/enseignant/2016-11-21-_FAE_Co nvcoll_2015-2020_Internet_Final.pdf
- Fern, E. (2001). *Advanced focus group research*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Fischer, G. (2011). *Psychologie sociale de l'environnement*. Paris, France : Dunod.

- Forquin, J.-C. (1983). La nouvelle sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne : orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980). *Revue française de pédagogie*, 63, 61-80.
- Fortin, L., Plante, A. et Bradley, M.-F. (2011) *Recension des écrits sur la relation enseignant-élève*. Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire. Récupéré de https://www.csrq.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Relation-maitre-eleve.pdf
- François, P. H. et Botteman, A. E. (2002). Théorie sociale cognitive de Bandura et bilan de compétences : applications, recherches et perspectives critiques. *Carriérologie*, 8(3), 519-543.
- Fried, M. et Gleicher, P. (1961). Some sources of residential satisfaction in an urban slum. *Journal of the American Institute of Planners*, 27(4), 305-315.
- Gaudreau, N. (2013). Sentiment d'efficacité personnelle et réussite scolaire au collégial. *Pédagogie collégiale*, 26(3). Récupéré de http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Gaudreau-Vol_26-3.pdf
- Gaudreau, N., Frenette, É. et Thibodeau, S. (2015). Élaboration de l'échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(2), 31-60. Récupéré de <https://www.erudit.org/fr/revues/mee/2015-v38-n2-mee02554/1036762ar.pdf>
- Genesse Bolduc, D. et Vendette, E. (2017). *Plan triennal de répartition et de destination des immeubles scolaires, 2018-2021*. Montréal, Canada : Commission scolaire de Montréal. Récupéré de <http://csdm.ca/wp-content/blogs.dir/6/files/PTRDI-2018-2021.pdf>
- Gilbert, M.-C. (2012). *Essai de compréhension de la souffrance psychologique des enseignants : une lecture de psychodynamique du travail* (essai de maîtrise). Université Laval, Canada. Récupéré de https://www.crievat.fse.ulaval.ca/fichiers/site_crievat/documents/Essai_memoire_these/Essai_M-C_Gilbert_mai_2012_.pdf
- Gordon, L. M. (2001). *High teacher efficacy as a marker of teacher effectiveness in the domain of classroom management*. Communication présentée à la réunion annuelle du Conseil de la Californie sur la formation des enseignants. San Diego, CA.
- Gouvernement du Québec. (2000). *La situation démographique au Québec, bilan*. Québec, Canada : Institut de la Statistique. Récupéré de <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/population-demographie/bilan00-regions-metrop.pdf>

- Gouvernement du Québec. (2001a). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Gouvernement du Québec. (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement primaire*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf
- Gouvernement du Québec. (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Québec, Canada : Conseil supérieur de l'éducation. Récupéré de <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/50-0446.pdf>
- Gouvernement du Québec. (2006a). *Capacité d'accueil d'une école primaire-secondaire*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation. Récupéré de <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs58781>
- Gouvernement du Québec. (2006b) *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation. Récupéré de <http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programme/Formation/secondaire1/pdf/chapitre082v2.pdf>
- Gouvernement du Québec. (2007) *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_arts-plastiques-deuxieme-cycle-secondaire.pdf
- Gouvernement du Québec. (2009). *Progression des apprentissages au primaire : arts plastiques*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_arts-plastiques-primaire_2009.pdf
- Gouvernement du Québec. (2013). *Capacité d'accueil d'une école primaire*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2014). *Indicateurs de l'éducation : éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire, 2014*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/indicateurs_2014_fr.pdf

- Gouvernement du Québec. (2015). *Prévision par commission scolaire*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Prevision_RA.pdf
- Gouvernement du Québec. (2016). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Récupéré de <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cr/I-13.3,%20R.%208.pdf>
- Gouvernement du Québec. (2018). *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/PAN_Plan_action_VF.pdf
- Gouvernement du Québec. (2019a). *Cadre de référence de la compétence numérique*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Cadre-reference-competence-num.pdf
- Gouvernement du Québec. (2019b). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Québec, Canada : Auteur. Récupéré de <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cr/I-13.3,%20R.%208.pdf>
- Hall, E. T. (1973). *Le passage silencieux*. Paris, France : Marne.
- Hattie, J. et Clarke, S. (2018). *Visible learning: Feedback*. Royaume-uni : Routledge.
- Jarrell, M. G. (2000). *Focusing on focus group use in educational research*. Communication présentée à l'Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association (MSERA). Bowling Green, KY. Récupéré de <https://eric.ed.gov/?id=ED448167>
- Jarvis, M. J. (2014). Finding a space for art. *International Journal of Education Through Art*, 10(1), 85-98. doi: 10.1386/eta.10.1.85_1
- Jeffrey, D. (2011). Souffrance des enseignants. *Les collectifs du CIRP*, 2, 28-43.
- Jones, H. A. et Chronis-Tuscano, A. (2008). Efficacy of teacher in-service training for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychology in the School*, 45(10), 918-929.
- Kamanzi, P., Barroso Da Costa, C. et Ndinga, P. (2017). Désengagement professionnel des enseignants canadiens : de la vocation à la désillusion. Une analyse à partir

d'une modélisation par équations structurelles. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1). Récupéré de <http://mje.mcgill.ca/article/view/9330/7212>

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation: étapes et approches*. (3^e éd.). Saint-Laurent, Canada : ERPI.

Legendre, R. (1983). *L'éducation totale*. Montréal, Canada : Nathan Ville-Marie.

Legendre, R. (2005) *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd.). Montréal, Canada : Guérin.

Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 9-29. Récupéré de https://www.usherbrooke.ca/crcie/fileadmin/sites/crcie/documents/01_NCre12_1Len.pdf

Lenoir, Y., Larose, F. (1996). *Les représentations des titulaires de l'enseignement primaire québécois au regard de l'interdisciplinarité pédagogique et de son actualisation dans la pratique*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Rapport de la recherche FCAR n° 94-NC-0952.

Lenoir, Y., Larose, F., Grenon, V., Hasni, A., Chené, A. et Roy, G.-R. (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. Récupéré de <http://lien.uqam.ca/7kB5B8t>

Létourneau, E. (2014). *Démographie et insertion professionnelle : une étude sur le personnel enseignant des commissions scolaires du Québec*. Communication présentée au colloque La démographie de demain : innovations, intersections et collaborations, Congrès de l'Acfas, Université Concordia, Montréal. Récupéré de http://www.ciqss.umontreal.ca/Docs/Colloques/2014_ACFAS/Esther%20L%C3%A9tourneau.pdf

Li, P. P., Locke, J., Nair, P. et Bunting, A. (2005). Concevoir les environnements d'apprentissage du XXI^e siècle. Dans *PEB Échanges, Programme pour la construction et l'équipement de l'éducation* (n° 2005/10, p. 15-26). Paris, France : Éditions OCDE. Récupéré de <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/546147518360.pdf?expires=1565130241&id=id&acname=guest&checksum=6CAC521A6768FD4C198BB8494424C34D>

Lippman, P. (2010). L'environnement physique peut-il avoir un impact sur l'environnement pédagogique? Dans *CELE Échanges, Centre pour des environnements pédagogiques efficaces* (n° 2010/13, p. 1-6). Paris, France : Éditions

OCDE. Récupéré de <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5km4g20sbt7l-fr.pdf?expires=1565133788&id=id&accname=guest&checksum=09384B928670A3B2F77CE13C5FA16B84>

- Maranda, M.-F., Deslauriers, J.-S., Viviers, S. et Héon, L. (2011). « *S'adapter* » pour les enseignants et enseignantes : oui, mais à quel prix ? Rapport d'une enquête de psychodynamique du travail d'une école secondaire. Rapport de recherche inédit.
- Masson, J. et Fenouillet, F. (2013). Relation entre sentiment d'efficacité personnelle et résultats scolaires à l'école primaire : construction et validation d'une échelle. *Enfance*, 4(4), 374-392.
- Mazalto, M. (dir.). (2008). *Architecture scolaire et réussite éducative*. Paris, France : Fabert.
- Mazalto, M. et Paltrinieri, L. (2013). Introduction : espaces scolaires et projets éducatifs. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 64, 31-40. Récupéré de <https://journals.openedition.org/ries/3592>
- Mazalto, M., Paltrinieri, L., Quirot, B., Robine, F., Tournier, P. et Zoughebi, H. (2013). Les espaces scolaires en France. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 64, 77-91.
- Melby, L. C. (1995). *Teacher efficacy and classroom management: A study of teacher cognition, emotion and strategy usage associated with externalizing student behaviour* (thèse de doctorat). Université de Californie, Oakland, CA.
- Menzer, M. (2015). *The arts in early childhood: social and emotional benefits of arts participation: a literature review and gap-analysis (2000-2015)*. National Endowment for the Arts.
- Morrison, D. E. (1998). *The search for a method: Focus groups and the development of mass communication research*. Luton, Royaume-Uni : University of Luton Press.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.
- Musset, M. (2012). De l'architecture scolaire aux espaces d'apprentissage : au bonheur d'apprendre ? *Dossier d'actualité veille et analyses*, 75. Récupéré de <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/75-mai-2012.pdf>
- Ofsted. (2012). *Making a mark: Art, craft and design education: 2008-2011*. Récupéré de <https://www.gov.uk/government/publications/art-craft-and-design-education-making-a-mark>

- Organisation de coopération et de développement économiques (1995). *Le dernier cycle de l'enseignement obligatoire: quelle attente?* Paris: Organisation de coopération et de développement économiques.
- Organisation de coopération et de développement économiques (1997). *Prepared for life? How to measure cross-curricular competencies. Prêts pour l'avenir ? Comment mesurer les compétences transdisciplinaires.* Paris: Centre for Educational Research and Innovation/Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Organisation for Economic Co-operation and Development/Organisation de coopération et de développement économiques.
- Perkins, D. N. (1994). *The intelligent eye: Learning to think by looking at art* (tome 4). Los Angeles, CA : J. Paul Getty Museum.
- Perrault, B., Brassart, D. G. et Dubus, A. (2010, septembre). *Le sentiment d'efficacité personnelle comme indicateur de l'efficacité d'une formation. Une application à l'évaluation de la formation des enseignants.* Dans *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. Genève, Suisse. Récupéré de <https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-p/Le%20sentiment%20defficacite.pdf>
- Perrenoud, P. (2001). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants : analyse des pratiques et prise de conscience. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (3^e éd., p. 181-208). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur. Récupéré de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_13.html
- Pruneau, D., Kerry, J., Langis, J. et Léger, M. T. (2013). *De nouvelles compétences à développer chez les élèves du primaire en sciences et technologies : pratiques et possibilités.* Moncton, Canada : Université de Moncton, Groupe de recherche Littoral et vie. Récupéré de <http://www8.umoncton.ca/littoral-vie/RapportVF2.pdf>
- Puozzo Capron, I. (2013). Pédagogie de la créativité. De l'émotion à l'apprentissage. *Éducation et socialisation - Les Cahiers du Cerfee*, 33, 1-14. Récupéré de <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/349>
- Rioux, M. (1969). *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec*. 4 volumes. Québec, Canada : Éditeur officiel du Québec.
- Ross, J. A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. *Advances in Research on Teaching*, 7, 49-73.

- Schleicher, A. (2018). *Le futur de l'éducation et des compétences : projet éducation 2030*. Paris, France : Éditions OCDE. Récupéré de https://www.oecd.org/education/OECD-Education-2030-Position-Paper_francais.pdf
- Seidel, S., Tishman, S., Winner, E., Hetland, L. et Palmer, P. (2009). *The qualities of quality: Understanding excellence in arts education*. Cambridge, MA : Harvard Graduate School of Education.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, développement and death*. San Francisco, CA : W. H. Freeman.
- Simard, S. (2003, 29 janvier). *Avis aux présidentes et aux présidents des commissions scolaires*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Simbula, S., Guglielmi, D. et Schaufeli, W. B. (2011). A three-wave study of job resources, self-efficacy, and work engagement among italian schoolteachers. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(3), 285-304.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Tanner, C. K. (2015). Effects of school architectural designs on students' accomplishments: A meta-analysis. *Education Facilities Clearinghouse*. Récupéré de http://www.efc.gwu.edu/wpcontent/uploads/2015/08/Tanner_Effects-of-School-Architectural-Design.pdf
- Théberge, M. (2006). Enjeux méthodologiques de la recherche interdisciplinaire en éducation artistique. *Recherche en éducation musicale*, 26, 279-294.
- Tschannen-Moran, M. et Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Valentin, E. (2006). *L'éducation aux arts et à la culture dans une perspective internationale : un aperçu de quelques politiques nationales et territoriales et des principaux impacts relevés dans la littérature*. Québec, Canada : Observatoire Jeunes et Société, Institut national de la recherche scientifique Urbanisation, Culture et Société. Récupéré de <https://www.mcc.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/publications/EducArtsCulture.pdf>
- Winner, E., Goldstein, T. et Vincent-Lancrin, S. (2013). *L'art pour l'art ? Un aperçu*. Paris, France : Éditions OCDE. Récupéré de https://www.oecd.org/edu/ceri/FR_overview_FINAL_print.pdf