

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

POUR UNE COMPRÉHENSION D'UN MALAISE ÉPROUVÉ PAR UNE ENSEIGNANTE  
EN MI-CARRIÈRE DANS L'ENSEIGNEMENT DES ARTS AUX ADULTES  
EN CONTEXTE D'ÉDUCATION POPULAIRE : UNE ÉTUDE DE CAS

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

PAR  
ELAINE ST-DENIS

SEPTEMBRE 2008

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.01-2006). 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

Mes premiers remerciements vont à Pierre Gosselin, professeur à l'École des Arts visuels et médiatiques, qui a accepté de diriger cette recherche. Je le remercie de l'intérêt qu'il a porté envers l'objet de cette étude et de la pertinence de ses commentaires qui m'ont permis de pousser toujours plus loin mes réflexions. Je le remercie également de la confiance qu'il m'a témoignée tout au long de mes études à la maîtrise. Il a, de plus, fait preuve d'une grande générosité en partageant son expérience comme enseignant.

J'aimerais remercier tous les professeurs et les étudiants rencontrés lors de mon passage à la maîtrise et dont les apports ont contribué à l'avancement de ma recherche. Je remercie spécialement Astrid Lagounaris pour une entrevue particulièrement éclairante pour mon sujet de recherche.

Merci à Hélène Bonin de m'avoir permis de lire le deuxième chapitre de sa thèse avant même qu'elle soit rendue publique, car les concepts théoriques qui y sont présentés m'ont été d'une aide précieuse pour l'analyse de la présente recherche.

Je remercie la direction du centre pour lequel j'ai travaillé, les collègues enseignants ainsi que les participants qui se sont inscrits à mes activités, sans qui cette recherche n'aurait pas eu lieu. Je les remercie de nos échanges qui ont su nourrir mes réflexions sur ma tâche d'enseignante.

Je remercie Maryse et Françoise qui m'ont permis de vivre des expériences de travail enrichissantes en m'intégrant à leur projet d'enseignement.

J'aimerais remercier quelques amis : Ihsane, Geneviève, Isabelle, Alexandre ainsi que deux amies se prénommant Marie-Pierre. Je les remercie de leur appui, de leur écoute et de leurs conseils.

Enfin, merci à ma sœur Louise qui m'a soutenue tout au long de cette aventure.

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES .....	vi
LISTE DES TABLEAUX .....	vii
RÉSUMÉ .....	ix
<b>INTRODUCTION</b> .....	1
<b>CHAPITRE I</b>	
<b>LES PARAMÈTRES DE LA RECHERCHE</b> .....	5
1.1 Contexte du problème de recherche .....	5
1.1.1 Ma formation artistique .....	5
1.1.2 Mes débuts comme enseignante .....	6
1.1.3 L'histoire de mon questionnement .....	7
1.1.4 L'origine du malaise .....	8
1.1.5 Une expérience d'enseignement avec des adultes .....	8
1.2 Le problème, la question et l'objectif de recherche .....	8
1.3 La revue de littérature .....	9
1.3.1 Les écrits sur l'enseignement des arts aux adultes .....	9
1.3.2 Les mémoires de l'Université du Québec à Montréal .....	10
1.3.3 Les mémoires de l'Université Concordia .....	11
1.3.4 Les écrits sur les difficultés rencontrées en cours de carrière .....	14
1.3.5 La recherche dans la base de données <i>Eric</i> .....	15
1.3.6 La recherche dans la base de données <i>Francis</i> .....	17
1.3.7 La recherche dans la base de données <i>Google™</i> .....	17
1.4 Rappel de l'objectif de la recherche .....	18
1.5 Justification de la recherche .....	18
<b>CHAPITRE II</b>	
<b>MÉTHODOLOGIE</b> .....	19
2.1 L'heuristique .....	19
2.2 L'étude de cas .....	24
2.3 Les données .....	26
2.3.1 Les données concernant mon expérience comme enseignante .....	26
2.3.2 Les données concernant les échanges spontanés .....	27
2.3.3 L'entrevue avec les dirigeants du centre .....	27
2.3.4 Les documents visuels .....	27
2.3.5 Les écrits des participants .....	28

2.4	La méthode d'analyse thématique .....	28
2.4.1	La thématization .....	28
2.4.2	L'examen discursif des thèmes .....	30
2.5	Déontologie .....	32
<b>CHAPITRE III</b>		
<b>CONTEXTE THÉORIQUE .....</b>		
3.1	L'enseignement des arts aux adultes .....	33
3.1.1	Leslye Prentice Ruth Bloom .....	33
3.1.2	Donald H. Hoffman .....	36
3.1.3	David Jones .....	37
3.2	La profession enseignante .....	39
3.2.1	Diane Laurier .....	39
3.2.2	Michael Huberman .....	41
3.3	Le concept d'identité .....	43
3.3.1	Pierre Tap .....	43
3.4	Deux conceptions de la créativité .....	44
3.4.1	Pierre Gosselin .....	44
<b>CHAPITRE IV</b>		
<b>EXPÉRIENCES DE TRAVAIL SOUTENANT LA RECHERCHE .....</b>		
4.1	Une expérience d'enseignement dans un centre culturel montréalais .....	47
4.1.1	Le centre, ses activités et sa population .....	47
4.1.2	Un cours de peinture de base .....	48
4.1.3	Le développement d'un cours expérimental .....	49
4.2	Une expérience de travail lors d'une activité artistique auprès d'aînés .....	52
4.3	Une expérience de travail dans le cadre du certificat en arts plastiques .....	54
<b>CHAPITRE V</b>		
<b>L'ANALYSE DES DONNÉES .....</b>		
5.1	Une distance qui « oppose » .....	56
5.1.1	La distance et le malaise tels qu'ils se manifestent lors d'un échange avec une participante : Julie .....	56
5.1.2	La distance et le malaise tels qu'ils se manifestent lors d'échanges avec une participante : Nathalie .....	63
5.1.3	La distance et le malaise tels qu'ils se manifestent lors d'échanges avec une participante : Ericka .....	68
5.1.4	La distance et le malaise tels qu'ils se manifestent lors d'un échange avec un collègue enseignant : Édouard .....	71

5.1.5	La distance et le malaise tels qu'ils se manifestent lors d'échanges avec une participante : Marie-France .....	75
5.1.6	La distance et le malaise tels qu'ils se manifestent lors d'une entrevue avec les dirigeants du centre .....	81
5.2	Tentatives de solution .....	89
5.2.1	La distance, le malaise et mes tentatives de solution tels qu'ils se manifestent lors d'un cours expérimental .....	89
5.3	Le cours expérimental : un juste milieu .....	93
5.3.1	Les apports du cours expérimental tels qu'ils se dégagent d'un courriel d'une participante : Katerina .....	93
<b>CHAPITRE VI</b>		
<b>SYNTHÈSE DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE .....</b>		<b>104</b>
6.1	Synthèse des diverses formulations du malaise .....	104
6.2	Le malaise à la lumière des conceptions de Tap (1986) et de Huberman (1989a, 1989b) .....	109
6.3	Réflexions concernant un milieu d'enseignement possiblement idéal .....	113
<b>CONCLUSION .....</b>		<b>114</b>
<b>APPENDICE A</b>		
FORMULAIRES DE DÉONTOLOGIE .....		119
<b>APPENDICE B</b>		
QUESTIONS POUR L'ENTREVUE AVEC LES DIRIGEANTS DU CENTRE .....		125
<b>APPENDICE C</b>		
TABLEAU RÉSUMANT LES ASPECTS PERMETTANT DE QUALIFIER LE MALAISE, ABORDÉS AU CHAPITRE V .....		126
<b>LISTE DES RÉFÉRENCES .....</b>		<b>129</b>

## LISTE DES FIGURES

Figure	Page
0.1 Lors d'un cours expérimental, session hiver 2006 .....	4
2.1 Interrelation et séquence des processus de recherche heuristique .....	23
3.1 Échelle d'interprétation visuelle d'après Hoffman .....	37
3.2 Modèle schématique du parcours thématique de l'enseignant .....	41
4.1 Photographie de Valérie .....	48
4.2 Réalisation de Valérie .....	48
4.3 Participante intervenant de façon personnelle sur la grève .....	53
5.1 Réalisation de Marie-France .....	76
5.1 Photographie de Valérie .....	77
5.1 Réalisation de Valérie .....	77
5.1 Réalisation de Marie-France .....	79
5.1 Fonctionnement cyclique annuel du centre .....	88
5.1 Image présentée dans le cadre d'un projet du cours expérimental .....	91
5.1 Réalisation de Katerina .....	94
5.1 Réalisation de Katerina .....	95
5.9 Réalisation de Katerina .....	95
5.10 Image de référence servant aux réalisations de Nathalie .....	100
5.11 Première réalisation de Nathalie .....	100
5.12 Deuxième réalisation de Nathalie .....	101
5.13 Troisième réalisation de Nathalie .....	101
6.1 Modèle schématique du parcours thématique de l'enseignant .....	110

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Correspondance entre les étapes d'une méthodologie selon Moustakas (1968) et celles d'une méthodologie selon Craig (1978) .....	21
2.1 Correspondance entre les étapes d'une méthodologie selon Moustakas (1968), celles d'une méthodologie selon Craig (1978) et celles d'une méthodologie selon Moustakas (1990) .....	22
2.1 Extrait du regroupement « Moi » de l'arbre thématique .....	29
2.1 Extrait du regroupement « Moi » de l'arbre thématique repositionné .....	30
4.1 Résumé des objectifs retenus pour le développement du cours expérimental .....	51
5.1 Résumé de la distance telle qu'elle se manifeste lors d'un échange avec une participante nommée Julie .....	62
5.1 Résumé du malaise tel qu'il se manifeste lors d'un échange avec une participante nommée Julie .....	62
5.1 Résumé de la distance telle qu'elle se manifeste lors d'échanges avec une participante nommée Nathalie .....	67
5.1 Résumé du malaise tel qu'il se manifeste lors d'échanges avec une participante nommée Nathalie .....	67
5.1 Résumé de la distance telle qu'elle se manifeste lors d'échanges avec une participante nommée Ericka .....	70
5.1 Résumé du malaise tel qu'il se manifeste lors d'échanges avec une participante nommée Ericka .....	70
5.1 Résumé de la distance telle qu'elle se manifeste lors d'un échange avec un collègue enseignant nommé Édouard .....	74
5.1 Résumé du malaise tel qu'il se manifeste lors d'un échange avec un collègue enseignant nommé Édouard .....	74
5.1 Résumé de la distance entre les participants et moi, telle qu'elle se dégage des échanges avec une participante nommée Marie-France .....	81



5.10	Résumé du malaise tel qu'il se dégage des échanges avec une participante nommée Marie-France .....	81
5.11	Résumé de la distance telle qu'elle se dégage d'une entrevue avec les dirigeants du centre .....	87
5.12	Résumé du malaise tel qu'il se dégage d'une entrevue avec les dirigeants du centre .....	89
5.13	Résumé de la distance telle qu'elle se manifeste lors d'un cours expérimental .....	93
5.14	Résumé du malaise tel qu'il se manifeste lors d'un cours expérimental .....	93
5.15	Résumé des apports du cours expérimental tels qu'ils se dégagent d'un courriel d'une participante nommée Katerina .....	103
6.1	Résumé des diverses formulations du malaise telles qu'elles se révèlent au chapitre V .....	105

5.2	Résumé du malaise tel qu'il se dégage des échanges avec une participante nommée Marie-France .....	81
5.3	Résumé de la distance telle qu'elle se dégage d'une entrevue avec les dirigeants du centre .....	87
5.4	Résumé du malaise tel qu'il se dégage d'une entrevue avec les dirigeants du centre .....	89
5.5	Résumé de la distance telle qu'elle se manifeste lors d'un cours expérimental .....	93
5.6	Résumé du malaise tel qu'il se manifeste lors d'un cours expérimental .....	93
5.7	Résumé des apports du cours expérimental tels qu'ils se dégagent d'un courriel d'une participante nommée Katerina .....	103
6.1	Résumé des diverses formulations du malaise telles qu'elles se révèlent au chapitre V .....	105

## RÉSUMÉ

La présente recherche soulève la question d'un malaise éprouvé par une enseignante en mi-carrière dans l'enseignement des arts aux adultes en contexte d'éducation populaire. L'objectif de la recherche vise à comprendre ce malaise tel qu'éprouvé par son auteure.

La méthodologie de la recherche allie une approche heuristique à l'étude de cas. La méthode heuristique a permis d'explorer le malaise tel que vécu, alors que la méthode de l'étude de cas a permis d'explorer le malaise en fonction d'un champ plus vaste, notamment en le reliant au contexte de travail où le malaise est apparu.

Le traitement des données s'effectue de manière inductive en utilisant un protocole d'analyse thématique (Archambault et Paillé, 1996). L'analyse d'un carnet de traces a permis de mettre en évidence neuf aspects permettant de qualifier le malaise. Ces aspects ont été abordés dans le mémoire sous l'angle d'une « distance », c'est-à-dire de la « distance » ressentie entre l'enseignante concernée et le milieu d'enseignement dans lequel elle a évolué. Dans cette perspective, sont également présentés et analysés six discussions spontanées, une entrevue et un courriel qui permettent d'illustrer de façon concrète comment cette « distance » s'est fait sentir en lien avec les neuf aspects soulevés et de formuler le malaise.

De la synthèse des résultats de la recherche se dégagent deux constats liés aux composantes de l'identité, telles que définies par Tap (1986). Les résultats laissent voir à quel point il est important que l'enseignant puisse rester lui-même au travail et à quel point il importe pour lui de choisir un milieu auquel il peut s'identifier.

ARTS — ADULTE — ÉDUCATION POPULAIRE — ENSEIGNEMENT —  
MALAISE — IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

## INTRODUCTION

Chaque année, un nombre relativement élevé d'enseignants abandonne la profession (Martel et Ouellette, 2003). Devant cette situation préoccupante, il est pertinent de vouloir examiner ce qui porte ainsi à délaisser la profession, comme le fait la présente étude qui propose l'examen d'un malaise éprouvé dans l'enseignement de l'art. Plus particulièrement, ce mémoire tente de comprendre le malaise que j'ai éprouvé dans l'enseignement de l'art aux adultes en contexte d'éducation populaire. Même si chaque histoire d'enseignant est unique, le cas étudié dans la présente recherche recèle sûrement des éléments de compréhension pouvant rejoindre l'expérience vécue par d'autres.

Lorsque j'ai entrepris cette étude, il me semblait que le malaise éprouvé était lié aux attentes de nombreux novices qui désirent avant tout connaître les techniques nécessaires pour représenter les sujets le plus fidèlement possible. Par la suite, en poursuivant mes recherches, j'ai plutôt pensé que la distance entre la conception de l'art des participants et ma propre conception était à la source du problème. En fait, lorsque l'on travaille avec des adultes novices, ces deux aspects sont des réalités avec lesquelles il faut composer. Puisque le malaise est devenu névralgique ces dernières années, je suis portée à croire que d'autres facteurs ont un rôle à jouer et notamment mes dix-sept années de travail comme enseignante. En effet, il est possible que les remises en question fréquentes en mi-carrière y soient pour quelque chose. La présente recherche soulève donc la question d'un malaise éprouvé dans l'enseignement des arts aux adultes par une enseignante en mi-carrière. L'objectif de la recherche vise à comprendre ce malaise tel que je l'ai éprouvé, dans l'espoir de mieux reconnaître à quelles conditions je peux me réaliser dans le travail de l'enseignement.

En début de recherche, j'ai pensé que le problème pourrait se résoudre si je développais un nouveau cours plus près de mes aspirations d'enseignante, c'est-à-dire davantage axé sur l'exploration que sur la transmission de connaissances techniques. J'ai donc développé un nouveau cours que j'ai mis à l'essai dans mon milieu de travail et que j'appelle dans ce mémoire « cours expérimental ». Ce cours est capital pour mon projet de recherche, puisque toutes les réflexions concernant le malaise ont un lien direct ou indirect avec lui.

Pour réaliser cette étude, j'ai choisi une démarche méthodologique qui allie l'heuristique à l'étude de cas : l'heuristique parce qu'elle permet d'explorer le malaise tel que je l'ai vécu, et l'étude de cas parce qu'elle permet de le relier au contexte de travail dans lequel j'ai évolué. Plus concrètement, la première méthode sert de toile de fond à la recherche en permettant des allers et retours entre l'expérimentation et la compréhension lors de la mise à l'essai du cours expérimental, alors que la deuxième méthode organise de façon plus effective l'ensemble de la recherche.

Ce mémoire est constitué de six chapitres, dont le premier se veut une vue d'ensemble des paramètres de la recherche. Il est pour cela constitué de plusieurs sections qui vont notamment présenter : le contexte du problème de recherche; le problème, la question et l'objectif de la recherche; la revue de la littérature et la justification de la recherche.

Le deuxième chapitre aborde les aspects méthodologiques. Il traite bien sûr de la méthode heuristique et de celle de l'étude de cas, mais également de la collecte des données et de leur analyse, ainsi que des aspects déontologiques.

Au troisième chapitre, sont présentés les auteurs sur lesquels cette recherche s'appuie. D'abord, nous examinons Bloom (1979, 1980), Hoffman (1988) et Jones (1988), trois auteurs qui traitent de l'enseignement des arts aux adultes et qui me permettent notamment de contextualiser mon expérience comme enseignante. Puis, les propos de Laurier (2003) et de Huberman (1989a, 1989b) liés à la profession enseignante apportent un éclairage sur le malaise étudié. Nous découvrons, ensuite, le concept d'identité tel que le propose Tap (1986), concept principalement utilisé lors de la synthèse des résultats de la recherche. Enfin, deux conceptions de la créativité selon Gosselin (2007) permettent de jeter un regard sur le type de démarche impliqué dans mes projets d'enseignement et de cerner un des éléments clés du malaise.

Trois expériences de travail reliées à l'enseignement soutiennent la présente recherche; le quatrième chapitre en fait état. La plus importante est celle que j'ai vécue comme enseignante dans un centre culturel montréalais, puisque c'est dans ce milieu que s'est réalisée la recherche dont il est question ici.

Le chapitre V traite des aspects permettant de qualifier le malaise, aspects qui se sont révélés lors de l'analyse des données et qui sont abordés sous l'angle d'une « distance », c'est-à-dire de la « distance » que je perçois entre le milieu et moi. En première partie, nous voyons comment cette « distance » est ressentie de façon problématique, c'est-à-dire comme quelque chose qui « m'oppose » au milieu. Puis, la seconde partie présente une situation où j'explore intuitivement des solutions afin d'atténuer le malaise associé à cette « distance ». Enfin, une troisième partie montre que, malgré la « distance » ou peut-être bien grâce à elle, le cours expérimental que j'ai développé s'avère somme toute une expérience enrichissante autant pour les participants que pour moi. Ce cours semble trouver, si je puis dire, un juste milieu entre eux et moi. Toutefois, malgré les effets positifs de ce cours, le problème à l'origine de cette recherche ne s'en est pas trouvé résolu pour autant. Cela explique pourquoi j'ai eu recours à la méthode de l'étude de cas, pour pouvoir examiner le problème dans une perspective plus globale, c'est-à-dire en tenant compte du contexte qui l'entourne.

Enfin, le dernier chapitre synthétise les résultats de la recherche. Tout d'abord, il présente les différentes formulations du malaise qui ont émergé au chapitre V et les regroupe pour en dégager les principaux éléments de compréhension à la lumière des conceptions de Tap (1986) sur le concept d'identité. Puis, les propositions théoriques de Tap (1986) sont jumelées aux propositions théoriques de Huberman (1989a, 1989b) sur les phases de la vie professionnelle des enseignants, ce qui permet d'affiner encore plus la compréhension du malaise. Pour terminer, mes réflexions concernant un milieu d'enseignement possiblement idéal font ressortir davantage à quelles conditions je peux me réaliser dans le travail de l'enseignement.



**Figure 0.1** Lors d'un cours expérimental, session hiver 2006

## **CHAPITRE I**

### **LES PARAMÈTRES DE LA RECHERCHE**

Ce premier chapitre se veut être une vue d'ensemble des paramètres de la recherche. Il est pour cela constitué de cinq sections qui vont successivement présenter : le contexte du problème de recherche (première section); le problème, la question ainsi que l'objectif de recherche (deuxième section); la revue de littérature (troisième section); l'objectif de la recherche à la lumière de cette revue (quatrième section) et finalement, la justification de la recherche, qui permettra de clore le chapitre (cinquième section).

#### **1.1 Contexte du problème de recherche**

Cette section permet de contextualiser le problème de recherche. Elle aborde tour à tour ma formation artistique, mes débuts comme enseignante, l'histoire de mon questionnement, l'origine du malaise que j'ai ressenti de même qu'une expérience d'enseignement avec des adultes — expérience qui m'a amenée à entreprendre cette recherche de maîtrise.

##### **1.1.1 Ma formation artistique**

Tout d'abord, j'ai une formation collégiale en sciences. Quoique j'aie toujours aimé les arts, c'est dans le domaine scientifique que je me destinais à faire des études universitaires et, ensuite, à travailler. Je suis donc entrée à l'Université pour étudier l'informatique. Après une session, j'ai changé de voie et me suis orientée vers la géographie. La session suivante, j'ai encore changé pour les mathématiques. Autant je réussissais dans ces domaines d'étude, autant j'y étais malheureuse : je n'arrivais pas à m'y épanouir. En outre, je sentais le désir d'apporter mes propres réponses, alors qu'en sciences, on doit apporter les solutions attendues.

Ne sachant plus où m'orienter en sciences, j'ai interrompu mes études pour travailler. Parallèlement à mon travail, je me suis inscrite à des cours de dessin et de peinture offerts aux adultes dans une école privée. Ces cours consistaient en l'apprentissage de techniques permettant des productions réalistes. J'étais heureuse dans ces cours, car j'avais toujours



été fascinée par les techniques permettant de réaliser des dessins « corrects » et l'effet magique de l'illusion.

L'année suivante, j'ai décidé d'entreprendre un certificat en arts plastiques à l'Université. Le passage entre ces deux types d'enseignement en arts fut difficile : il s'agissait en effet de deux univers distincts. Contrairement aux premiers cours que j'avais eus, ceux de l'Université étaient fondés sur la création de projets — l'aspect technique étant davantage au second plan, c'est-à-dire au service des projets. J'ai eu l'impression, pour une fois dans ma vie, qu'on me demandait de « dire » quelque chose, alors que la majorité des cours que j'avais suivis jusque-là — autant les cours en sciences que les cours de dessin et de peinture — m'avaient plutôt dictés ce qui devait être fait. Jamais dans un cours auparavant, on n'avait donné de l'importance à ce que je pensais, à ce que je ressentais ou à ce que j'étais. L'année universitaire a été difficile, mais ô combien épanouissante : pendant cette période, non seulement je me suis épanouie comme jamais auparavant, mais j'ai aussi eu l'impression de découvrir le monde. J'irais jusqu'à dire que ma vie a commencé à être intéressante uniquement à partir de cette année-là.

J'ai alors reproché à mes premiers professeurs de ne pas m'avoir fait réaliser qu'il existait d'autres formes d'art, d'autres façons de penser ou de concevoir l'art. J'ai même eu l'impression qu'ils m'avaient gardée dans l'ignorance<sup>1</sup>. Être suffisamment habile pour rendre la réalité, c'est bien, mais je ne crois pas que cela soit suffisant pour favoriser l'épanouissement tel que j'ai pu le ressentir au cours de l'année universitaire passée à étudier les arts. Et puisque j'arrivais enfin à être heureuse dans un champ d'études, j'ai continué dans ce domaine en complétant deux baccalauréats : un en création et l'autre en enseignement des arts.

### **1.1.2 Mes débuts comme enseignante**

C'est un peu par hasard que je me suis mise à enseigner après avoir complété mon certificat en arts plastiques. J'avais vu annoncé un emploi d'enseignante à temps partiel dans un centre culturel; j'ai passé l'entrevue par curiosité et j'ai été engagée. C'est ainsi que j'ai commencé à enseigner, dans ce centre, le dessin et la peinture aux enfants et aux adolescents. Progressivement, je me suis mise également à enseigner aux adultes. Et cela

---

<sup>1</sup> Involontairement, je suppose.

fait maintenant dix-sept ans que j'enseigne. Depuis ce premier emploi, j'ai travaillé dans divers milieux que je pourrais qualifier de parascolaires, ou encore de milieux d'éducation populaire.

### 1.1.3 L'histoire de mon questionnaire

J'ai entamé mes réflexions sur l'enseignement des arts aux adultes lorsque j'ai commencé à mettre en pratique les activités que j'avais moi-même conçues dans le cadre d'un cours universitaire en didactique des arts destiné aux adultes. Alors que je croyais que mon enseignement devait favoriser une certaine ouverture à l'expérimentation, mes débuts professionnels m'ont permis de constater que ce n'était pas vraiment le cas. Les participants s'attendaient davantage à la transmission de connaissances techniques permettant de traiter les sujets de manière réaliste, comme cela avait été le cas dans les cours que j'avais moi-même d'abord suivis. En début de recherche, j'ai alors tenté de comprendre le pourquoi de ce besoin de techniques et de réalisme chez l'adulte novice, car cela semblait être la source de mon insatisfaction en tant qu'enseignante. Pendant un certain temps, j'ai donc pensé que le problème était lié au fait que les participants étaient trop centrés sur la représentation fidèle des sujets.

Par la suite, j'ai plutôt pensé que ma conception de l'art était trop différente de celle des participants. Lorsqu'on possède une formation universitaire en création et que l'on travaille dans un contexte d'éducation populaire, on peut en effet ressentir un tiraillement interne, c'est-à-dire un conflit entre notre vision de l'art et celle des participants. Il est parfois difficile de concilier ces visions qui semblent s'opposer : ce qu'un groupe approuve comme forme d'art, l'autre le rejette. Le livre d'Yves Michaud (1998), *La crise de l'art contemporain*, témoigne du décalage qui peut exister entre la conception de l'art de la culture populaire et celle d'une certaine « élite ».

Par ailleurs, il semble exister un écart entre ce qui est valorisé à l'Université comme enseignement artistique<sup>2</sup> et ce qui est attendu dans les milieux d'éducation populaire. En effet, dans tous les milieux dans lesquels j'ai travaillé, le type d'enseignement qu'on me demandait était sensiblement le même, soit axé sur l'apprentissage des techniques permettant des représentations réalistes. Cette façon de concevoir l'enseignement de l'art

---

<sup>2</sup> J'ai constaté cet écart lors de mes études universitaires, autant en création qu'en enseignement.

rejoint d'ailleurs ce qu'Efland (1995) définit comme une approche mimétique. Or cette approche ne semblait pas valorisée par le milieu universitaire, elle m'apparaissait même y être plutôt rejetée.

#### **1.1.4 L'origine du malaise**

Lorsque j'ai commencé à enseigner, les exigences de mon insertion professionnelle ne m'ont pas permis de sentir le problème tel que j'ai été amenée à le ressentir par la suite. En effet, au cours de mes premières années en emploi, je tâchais avant tout d'apprendre le métier d'enseignant et de répondre aux attentes du milieu. Ce n'est que plus tard qu'un malaise s'est fait sentir devenant névralgique avec le temps.

#### **1.1.5 Une expérience d'enseignement avec des adultes**

Au cours des sept dernières années, j'ai travaillé dans un milieu d'enseignement fréquenté par des adultes, où l'on s'attendait à ce que je donne des cours axés sur les aspects techniques. Dès mon embauche, je sentais que je ne serais pas à l'aise dans ce type d'enseignement, mais j'ai fait comme je l'avais toujours fait jusqu'alors, c'est-à-dire que j'ai conçu les cours de façon à répondre au mieux aux attentes du milieu dans lequel j'évoluais. Malheureusement, le malaise est devenu si important, qu'il m'était devenu difficile d'accomplir ma tâche.

### **1.2 Le problème, la question et l'objectif de recherche**

Comme en témoignent les paragraphes qui précèdent, j'éprouve un malaise — un genre de crise ou de conflit intérieur — que j'ai du mal à comprendre et à résoudre. Je pense vivre un conflit entre ma personnalité, mes aspirations personnelles et les possibilités que m'offrent certains milieux d'enseignement. J'ai donc entrepris la maîtrise dans l'espoir d'élucider ce malaise, sans quoi il me serait difficile de continuer à œuvrer dans l'enseignement.

La présente recherche soulève donc la question d'un malaise vécu dans l'enseignement des arts aux adultes dans un contexte d'éducation populaire. Son objectif est la compréhension de ce malaise tel que je l'ai éprouvé. J'espère ainsi mieux reconnaître à quelles conditions je peux me réaliser dans le travail de l'enseignement.

### 1.3 La revue de littérature

Il n'est pas simple de résumer trois ans de recherches en quelques pages. Lorsqu'on entre en maîtrise, plusieurs avenues de lecture nous attirent ce qui nous amène à lire une grande diversité de textes; ce n'est que plus tard que le sujet se délimite. Par conséquent, je m'en tiendrai ici uniquement aux écrits que je considère pertinents pour mon projet de recherche, même si pour cela je dois passer sous silence des textes que j'ai beaucoup aimés.

#### 1.3.1 Les écrits sur l'enseignement des arts aux adultes

Comme nous le savons déjà, j'ai d'abord pensé que mon malaise était lié aux attentes des novices qui désirent avant tout connaître les techniques nécessaires à la réalisation d'images réalistes. Pour comprendre ce besoin et ses origines, j'ai cherché des réponses du côté des auteurs ayant écrit sur l'enseignement des arts aux adultes.

Avant moi, Lajarte (1991) constate que les peintres débutants ont un intérêt marqué pour la peinture réaliste — ce qu'elle nomme peinture *académique*. Elle croit d'ailleurs que ce phénomène serait un « passage obligé ».

La peinture *académique* représente en fait un passage obligé, une étape que tout peintre franchit et se sent obligé de franchir. Même si la plupart d'entre eux espèrent avoir un jour un style plus personnel, ils passent par cette étape (1991, p. 75).

L'étude de Bloom (1979) m'est apparue pertinente pour expliquer ce besoin de réalisme chez les adultes. Le fait que ces derniers cessent leur pratique artistique avant le début de l'adolescence<sup>3</sup> crée un écart entre leurs habiletés et leurs références visuelles — en général des œuvres réalistes. Dans cette étude, une citation d'Eisner (1976), semblait expliquer la différence entre les habiletés techniques et ce qui est signifiant en art.

Le dessin figuratif ne présente en soi aucune vertu artistique, même quand les images sont hyperréalistes. Ce genre d'habileté ne se manifeste qu'en tant que technique, et bien que la technique soit une condition nécessaire à la création artistique, elle n'est pas suffisante. De plus, la maîtrise technique en dessin figuratif n'est plus une nécessité pour la création en arts visuels, comme en attestent clairement bien des œuvres dans nos galeries et musées contemporains. Ce qui est significatif en création artistique, en dehors d'une idée et d'une vision significative, c'est l'habileté à créer des formes qui, de fait, expriment de façon non verbale ce qui ne peut être traduit d'aucune autre façon (p. 10)<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> L'auteure se réfère aux stades du développement graphique définis par Viktor Lowenfeld (1975).

<sup>4</sup> Traduction libre.

De même que Lajarte (1991) et Bloom (1979), Hoffman (1988) remarque que l'adulte novice s'efforce d'atteindre une certaine perfection dans le réalisme. Selon lui, le besoin de réalisme peut devenir problématique si les efforts de l'étudiant ne sont pas à la hauteur de sa conception étroite de la perfection artistique. Il propose donc de présenter aux étudiants différentes productions artistiques, des plus réalistes aux plus abstraites, pour leur faire réaliser qu'il existe une grande diversité de productions artistiques et que chacune d'elles a sa pertinence. De plus, il croit qu'il est important d'encourager le développement d'une attitude expérimentale en arts, car celle-ci permet de concevoir chaque œuvre comme une expérience valable. L'adoption d'une telle attitude constitue pour l'auteur le premier pas vers l'abolition des barrières qui entravent l'évolution artistique de l'adulte novice.

De son côté, Jones (1988) s'est intéressé au concept de culture et à la transmission des valeurs culturelles en lien avec l'éducation aux adultes. Selon lui, un problème important dans les cours d'art pour adultes réside dans le fait que ces derniers croient que l'art est uniquement une question d'apprentissage technique. Jones (1988) pense d'ailleurs que cette conception serait véhiculée par les livres et les programmes télévisés portant des titres tels que « Peindre un portrait à l'huile ». En effet, ces livres et ces émissions peuvent laisser croire que l'activité créatrice en arts visuels se résumerait à la seule connaissance technique d'un médium et qu'il n'existe qu'une seule façon de l'utiliser. Au contraire, Jones (1988) pense qu'il faut encourager les participants à développer leur propre manière d'interagir avec le médium choisi.

### **1.3.2 Les mémoires de l'Université du Québec à Montréal**

J'ai identifié, de plus, les mémoires de l'Université du Québec à Montréal en lien avec l'enseignement des arts aux adultes. Cette recherche m'a amenée à parcourir notamment les mémoires de Fournel (1983), Dagenais (1991) et Faucher (1998).

Fournel (1983) étudie les images réalisées par des étudiants du certificat d'arts plastiques de l'Université du Québec à Montréal. Par la sémiologie, elle tente de découvrir, dans les images des étudiants, l'expression d'un sens caché, mais toujours présent, c'est-à-dire de découvrir non pas ce que représente l'image, mais plutôt par quels moyens picturaux la signification vient à l'image.

La recherche de Dagenais (1991), quant à elle, vise une meilleure compréhension du dessin d'observation dans son exercice mental en vue d'aider autant celui qui le pratique que celui qui l'enseigne. Dagenais (1991) s'intéresse particulièrement aux découvertes de certains auteurs qui font un rapprochement entre la pratique du dessin et l'hémisphère droit du cerveau. Le lien entre le dessin et le fonctionnement de cet hémisphère sert de trame de fond à cette recherche qui étudie la pratique du dessin d'observation chez l'adulte. Les mécanismes intellectuels mis en jeu par ce type de dessin semblent rejoindre certains aspects de la créativité et laissent entrevoir des recoupements possibles. La pratique du dessin d'observation constituerait, dans ce sens, un moyen de stimuler la créativité et l'intuition.

Le mémoire de Faucher (1998) fait état de deux expériences artistiques et pédagogiques vécues auprès de femmes dans un milieu communautaire. Issu d'un questionnaire existentiel, ce mémoire porte sur la quête de l'autre et le dispositif du portrait. Ces deux aspects ont été analysés en lien, d'une part, avec les problématiques féministes et, d'autre part, avec la problématique des limites de la pédagogie moderniste.

Un point particulier de son expérience d'enseignement a retenu mon attention. Malgré ses tentatives pour encourager la diversité dans les portraits, ce que recherchaient avant tout les participantes était la ressemblance dans le rendu des visages.

J'avais l'impression que le fait d'exposer les participantes à des portraits, tantôt très iconiques, tantôt presque abstraits, leur permettrait de prendre du recul par rapport à cette notion de ressemblance, notion qui m'apparaissait, à travers les commentaires de plusieurs femmes, comme une nécessité : « sans ressemblance, pas d'art, pas de portrait » (p. 61).

### **1.3.3 Les mémoires de l'Université Concordia**

Mes recherches m'ont amenée, de plus, à parcourir les mémoires réalisés à l'Université Concordia. Cinq d'entre eux ont retenu mon attention, soit celui de Giguère (1975), Lesage (1992), Benazon (1998), Haggart (2000) et Mortazavi (2001).

Tout d'abord, le mémoire de Giguère (1975) a pour objectif de mieux connaître les adultes qui pratiquent les métiers d'art et d'identifier leurs motivations. Selon cette étude, les adultes pratiquant ces métiers ont un désir d'expression très marqué qui s'extériorise par une volonté de faire quelque chose avec leurs mains. L'auteur souligne qu'il est important, lors de telles

activités, de ne pas uniquement penser au produit mais également de développer la perception, l'imagination et la créativité. Il mentionne aussi que la technique doit être au service de la créativité : « Dans toute cette démarche de l'initiation aux arts par les métiers d'art, il faut être conscient que l'apprentissage à la technique doit demeurer un outil pour atteindre le but premier de cette initiation à la créativité » (p. 7).

Le mémoire de Lesage (1992) m'a particulièrement intéressée puisque, en cours de recherche, j'ai pensé que le problème était lié à la distance existant entre ma conception de l'art et celle des participants. Même si son milieu d'enseignement est le collégial, Lesage (1992) remarque, tout comme moi dans cette étude, une différence entre sa conception de l'art et celle des étudiants.

Dans mon enseignement à des étudiants du collégial non orientés en art, il m'a semblé qu'il y avait une grande différence entre leur conception esthétique et la mienne. Cette impression m'avait été donnée par le type d'étudiants auxquels j'avais affaire : ces derniers voyaient dans le cours d'art plus un loisir qu'une discipline scolaire. Face à cette problématique, j'ai donc décidé d'orienter mon enseignement sur la connaissance de mes étudiants. À défaut de trouver une satisfaction uniquement dans l'aspect esthétique de leurs œuvres, j'ai décidé d'explorer la possibilité de les connaître à travers ce qu'ils peuvent me dire de leurs œuvres et ainsi pouvoir ajuster mon approche en conséquence (p. 1).

Elle estime par ailleurs que sa recherche « répond à un besoin de modifier une attitude pédagogique dominante dans l'enseignement des arts plastiques, qui est celle qui valorise principalement la production d'œuvres esthétiques et moindrement, la connaissance des étudiants » (p. iii). À son avis, le fait de connaître davantage les étudiants permet de mieux apprécier leurs réalisations. « Au lieu de n'apercevoir que l'aspect stéréotypé des œuvres dans les thèmes et leur rendu, j'ai plutôt en tête l'aspect caché, personnel et complexe de celles-ci » (p. 63).

L'étude de Benazon (1998), quant à elle, a été réalisée à l'Université Bishop auprès d'étudiants inscrits en première année de peinture. L'auteure a voulu initier les étudiants à une approche sémiotique telle que développée par Fernande St-Martin et fondée sur la théorie psychanalytique, sur les conclusions de Jean Piaget concernant la perception de l'espace et sur la théorie de la gestalt. Dans son mémoire, elle mentionne que les étudiants s'attendent parfois à ce qu'elle leur montre comment représenter des sujets du monde réel de la manière la plus fidèle possible. Il semble donc que ce besoin soit présent même au

niveau universitaire. Les étudiants lui demanderaient, par exemple, d'enseigner comment peindre un ciel, un lac, la mer, les vagues, etc. Elle fait remarquer qu'elle ne veut ni ne peut leur fournir de telles formules toutes faites. Préférentiellement à une représentation fidèle de la réalité extérieure, elle encourage l'expression d'une réalité intérieure en donnant l'importance à la manipulation des matériaux et aux éléments visuels picturaux.

Le mémoire de Haggar (2000) examine le rôle des éducateurs d'art travaillant dans les milieux communautaires de même que la pratique de l'enseignement dans ces milieux et les compétences nécessaires pour y réussir. Ce mémoire est intéressant par la description que l'auteure fait du milieu communautaire et dans laquelle il me semble qu'elle révèle, par le biais d'une citation de Langdon (1997)<sup>5</sup>, une caractéristique propre à cet environnement :

Une autre façon de définir l'éducation artistique dans le milieu communautaire est de considérer la communauté comme étant un client ayant besoin d'un service particulier et l'éducateur en art comme le fournisseur de ce service. Dans ce genre de scénario, c'est la responsabilité de l'éducateur d'art d'interpréter les besoins et les exigences du client et de les transformer en service qui saura plaire (Langdon, 1997, p. 41)<sup>6</sup>.

Cette façon de considérer l'enseignement permet de subvenir aux besoins des participants, mais nullement de pourvoir à ceux de l'enseignant.

Le mémoire de Mortazavi (2001) étudie l'efficacité de la copie comme moyen d'améliorer l'apprentissage visuel et d'enseigner différents concepts en art. L'auteur a développé un projet d'enseignement qu'il a expérimenté auprès d'adultes novices afin de leur apprendre à dessiner selon le principe de la copie d'œuvres d'art. Les participants semblent retirer plusieurs effets positifs d'une telle approche, notamment une confiance accrue, un sentiment de satisfaction et de réussite, une meilleure coordination œil / main, l'apprentissage de nouvelles connaissances et techniques et, enfin, une amélioration de leur capacité de « voir ». Cette approche en enseignement semble répondre aux besoins des adultes novices, mais l'étude passe sous silence les besoins de l'enseignant.

---

<sup>5</sup> Haggar (2000) fait référence à Langdon (1996), alors qu'il s'agit en fait de Langdon (1997).

<sup>6</sup> Traduction libre.



### 1.3.1 Les écrits sur les difficultés rencontrées en cours de carrière

Comme nous pouvons le constater jusqu'ici dans la revue de littérature, les questions de la représentation réaliste et de l'attrait pour les habiletés techniques chez l'adulte novice semblent des préoccupations récurrentes. Toutefois, ces études ne s'interrogent pas sur les aspirations des enseignants en art qui travaillent auprès d'adultes. Étant donné le malaise que j'éprouve vis-à-vis de cet enseignement, j'ai tenté de déterminer s'il y avait dans la littérature des écrits concernant des difficultés ou une forme de découragement vécues par les enseignants en exercice.

J'ai notamment repéré de nombreux ouvrages s'intéressant aux difficultés vécues par les nouveaux enseignants. L'intérêt actuel pour ce champ d'études semble d'ailleurs s'expliquer par le nombre relativement élevé d'abandons des enseignants en insertion. À ce propos, une enquête menée par le ministère de l'Éducation du Québec (Martel et Ouellette, 2003) démontre qu'environ 20 % des nouveaux enseignants délaissent la profession au cours des cinq premières années d'embauche. Jeffrey et Sun (2006), par exemple, tentent de cerner dans quelle mesure la violence subie à l'école est un facteur déterminant de l'abandon de la carrière et ce, notamment chez le nouvel enseignant.

J'ai également remarqué des recherches qui s'intéressent aux difficultés vécues par des enseignants en mi-carrière. Le mitan de la vie, qui correspond généralement à la mi-carrière, paraît être une phase particulièrement propice aux remises en question pouvant mener au délaissement de la profession enseignante. Étant moi-même au mitan de ma vie, je me sens particulièrement concernée par le concept bâti autour de ce terme et les recherches effectuées dans ce domaine. Parmi les recherches concernant l'aspect du mitan, une étude publiée par la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal (Trinh *et al.*, 1994) est d'ailleurs pertinente. Selon l'étude, le mitan serait caractérisé par une modification progressive de la perspective temporelle passant d'une vision quasi infinie de l'avenir à une conscience de la finitude de la vie. Cette réalisation de la finitude de la vie enclencherait alors tout un processus de réévaluation et de remises en question autant au niveau professionnel que personnel. Les auteurs indiquent que le « mitan de vie est un moment où il est temps de faire le point, de regarder ce qui est fait, de ce qui reste à faire, étant donné le sens qu'on a donné à sa vie, ou le sens qu'on voudrait lui donner désormais » (p. 22).

Huberman (1989a, 1989b), qui s'est intéressé aux différentes phases du cycle de vie professionnel des enseignants, fait également état d'une phase de remise en question. En effet, selon cet auteur, une telle phase serait fréquente entre la 15<sup>e</sup> et la 25<sup>e</sup> année d'expérience de travail chez l'enseignant. Les symptômes ressentis « peuvent aller d'un léger sentiment de routine à une réelle "crise" existentielle face à la poursuite de la carrière » (p. 17).

À titre d'exemple, le livre de Condamin (1997) relate de quelle manière neuf enseignants incluant l'auteure ont éprouvé une crise professionnelle. On y découvre le cheminement qui leur a permis de traverser cette crise et d'atteindre un nouvel équilibre.

J'ai également consulté des ouvrages traitant du développement global de la personne adulte. Ce faisant, je me suis notamment attardée au livre de Houde (1999), car on y retrouve une synthèse des principaux auteurs ayant écrit sur le développement psychosocial de l'adulte selon les étapes du cycle de vie.

Plus spécifiquement, l'essai de Viens (1997) m'est apparu pertinent en ce qui a trait au malaise éprouvé par des enseignants en art lors de leur vie professionnelle. En effet, éprouvant elle-même un malaise lors de ses années d'enseignement des arts au secondaire, Viens (1997) tente par son étude de donner un sens à son expérience. Quoique son contexte de travail soit différent du mien, il est intéressant de suivre le cheminement qui lui a permis d'examiner son malaise et de lui donner un sens. Remarquons d'ailleurs que l'auteure a finalement jugé bon de délaissier l'enseignement pour se diriger vers l'art thérapie.

Pour clore cette partie, mentionnons la thèse de Bonin (2007) qui m'a révélé des éléments pertinents en vue de la compréhension du malaise étudié dans la présente recherche : en effet, la conciliation de composantes identitaires chez les enseignants en art — sujet même de ladite thèse — pourrait également constituer un facteur à considérer pour l'analyse de la présente recherche.

### **1.3.2 La recherche dans la base de données *Eric***

Au cours de mes années de recherches, j'ai eu recours à quelques bases de données. Celle que j'ai le plus consultée, *Eric*, couvre les périodiques les plus importants en éducation. Les expressions qui me sont tout d'abord apparues comme les plus appropriées pour procéder à la recherche dans cette base étaient « midlife transitions » et « art teachers ». Toutefois,

lorsque l'on inscrit ces expressions comme descripteurs, il n'en résulte qu'une seule référence, un texte d'Edelson (1994). Quoique ce texte se penche sur les problèmes reliés aux institutions offrant des cours d'art pour adultes, cette recherche ne m'est pas apparue pertinente vis-à-vis de mon sujet.

J'ai donc modifié ma recherche en questionnant avec les expressions « midlife transitions » et « teacher ». Quarante-quatre références sont alors apparues, dont quinze semblaient intéressantes de prime abord. Toutefois, après un examen plus détaillé, j'ai remarqué que les préoccupations des enseignants divergent des miennes parce qu'il est question du milieu scolaire. J'ai décidé néanmoins d'en retenir deux, que je présente dans les paragraphes suivants. Ces articles m'ont permis de prendre connaissance de différentes recherches et de reconnaître dans celles-ci certaines de mes préoccupations.

Lowther (1982) présente une étude qui examine, dans le cadre de leur travail, la qualité de vie des enseignants, leur satisfaction et la relation entre leurs expériences au travail et l'ensemble de leurs expériences de vie. Dans la dernière section de l'étude, sont présentés différents auteurs ayant réfléchi sur le mitan de la vie et la carrière, parmi lesquels Schein (1978) a identifié ce qu'il considère être les problèmes majeurs concernant la vie et la carrière au mitan de la vie. L'un de ces problèmes résulterait d'un conflit intérieur causé par la confrontation entre les aspirations professionnelles et la réalité du monde du travail. Thomas (1979), par ailleurs, s'est intéressé aux raisons qui expliquent un changement de carrière au mitan de la vie. Son étude a démontré qu'un nombre élevé de répondants désiraient trouver un travail plus signifiant ou amener une meilleure adéquation entre leurs valeurs et leur travail.

McKenna (1982) se penche sur les étapes de la vie professionnelle des enseignants. Elle cite l'ouvrage de Sheeby (1976), *Passages : Predictable Crises of Adult Life*, qui identifie les différents stades du cycle de vie de l'adulte. Elle ajoute que d'autres chercheurs ont réalisé que cette notion de passage s'applique également à la vie professionnelle. Des études concernant le développement de la carrière démontrent l'existence de stades professionnels déterminés et que les satisfactions et les frustrations associées à ces stades sont prévisibles. Ceux qui éprouvent des difficultés peuvent en fait ressentir les tensions normales dues aux transitions entre les stades. L'auteure identifie cinq stades chez l'enseignant, dont le troisième couvrirait la période de la mi-carrière. À ce stade, les problèmes surviendraient

parfois lorsque les enseignants se sentent dans une impasse professionnelle avec plusieurs années de travail devant eux avant la retraite.

### **1.3.6 La recherche dans la base de données *Francis***

*Francis* est une autre base de données à laquelle j'ai eu recours. Cette base donne accès aux articles en pédagogie de langue française et fonctionne de la même manière qu'*Eric*. J'ai fait une première recherche en inscrivant « mitan », « vie professionnelle » et « enseignant » comme mots clés. Une seule référence apparaît alors : il s'agit de la recherche réalisée à l'Université de Montréal que j'ai déjà mentionnée (Trinh *et al.*, 1994). J'ai de nouveau essayé avec les termes « mitan » et « vie professionnelle ». Trois écrits ressortent, dont une étude de Dupuis *et al.* (1986) concernant le mitan de la vie et la vie professionnelle chez les chefs d'établissements scolaires. Les deux autres articles n'étaient pas pertinents. J'ai tenté avec « mitan » et « cycle de vie », mais cela n'a donné aucun résultat.

### **1.3.7 La recherche dans la base de données *Google*<sup>™</sup>**

J'ai également fait des recherches sur *Google*<sup>™</sup>. Ce moteur de recherche s'utilise en inscrivant des mots ou des expressions que *Google*<sup>™</sup> recherche ensuite sur les sites web qu'il répertorie.

Les mots clés que j'ai d'abord inscrits ont été ; « mitan », « vie professionnelle », « enseignant » et « arts plastiques ». *Google*<sup>™</sup> a repéré 105 liens, dont les plus pertinents font mention de l'ouvrage de Trinh *et al.* (1986), *Le mitan de la vie et la vie professionnelle d'enseignants*, que j'ai présenté précédemment. J'ai effectué la recherche avec les termes « mi-carrière », « enseignant » et « arts plastiques ». *Google*<sup>™</sup> a identifié 61 liens, mais aucun d'entre eux n'était pertinent.

Somme toute, les recherches sur *Eric*, *Francis* et *Google*<sup>™</sup> m'ont permis de réaliser que les ouvrages que j'avais d'abord trouvés à la bibliothèque de l'Université du Québec à Montréal et de l'Université de Montréal étaient pertinents. De tous les écrits que j'ai consultés, il semble invariablement ressortir les mêmes auteurs « phares » dont les travaux sont à l'origine des réflexions, des nouvelles recherches et des nuances apportées par d'autres auteurs.

#### **1.4 Rappel de l'objectif de la recherche**

Pendant un certain temps, j'ai pensé que le problème était lié au fait que les novices étaient trop centrés sur la représentation fidèle des sujets. D'ailleurs, comme nous avons pu le constater, plusieurs études font état de cet attrait. J'ai également pensé que l'écart entre ma conception de l'art et celle des étudiants pouvait faire partie du problème. À ce propos, j'ai cité une auteure qui traite elle aussi de ce problème de distance. En fait, j'ai l'impression que lorsque l'on travaille avec des adultes novices — ce qui est souvent le cas dans les milieux d'éducation populaire —, ces deux aspects sont des réalités avec lesquelles il faut composer. Puisque le malaise est devenu névralgique avec le temps, je pense que d'autres facteurs doivent également être pris en considération et notamment mes dix-sept années de travail dans les milieux non scolaires. Il est possible, en fait, que les remises en question fréquentes en mi-carrière aient un rôle à jouer, puisqu'elles aiguissent notre conscience au sens que l'on voudrait donner à sa vie, autant au niveau personnel que professionnel.

La présente recherche soulève donc la question d'un malaise éprouvé par une enseignante en mi-carrière dans l'enseignement des arts aux adultes en contexte d'éducation populaire. L'objectif de la recherche consiste à comprendre ce malaise tel que je l'ai éprouvé afin de découvrir à quelles conditions je peux me réaliser dans le travail de l'enseignement.

#### **1.5 Justification de la recherche**

Comme nous avons pu le constater, de nombreux ouvrages ont été écrits sur des sujets reliés à ma problématique. Toutefois, à ma connaissance, aucune recherche n'a été spécifiquement réalisée sur les questionnements de mi-carrière d'un enseignant en arts aux adultes dans un contexte d'éducation populaire. J'espère que cette étude permettra à d'autres enseignants de reconnaître un malaise qui les habiterait eux aussi. Je souhaite, bien entendu, que cette étude mette en lumière des éléments de solution transférables pour d'autres cas.

Par ailleurs, je pense que des recherches comme celle que je propose ici deviennent importantes dans le contexte actuel où la formation des maîtres semble donner de l'importance à la professionnalisation. Ainsi, en permettant l'étude de certaines difficultés pouvant survenir au cours de la carrière d'un enseignant, ces recherches peuvent enrichir la réflexion sur cette profession et suggérer des pistes pour la formation des futurs enseignants.

## **CHAPITRE II**

### **MÉTHODOLOGIE**

Ce deuxième chapitre pose la méthodologie de la présente recherche. En guise d'introduction, je reviens sur la démarche que j'ai entreprise le jour où je me suis engagée dans le travail de recherche pour ce mémoire; je démontre de quelle manière la méthodologie s'est imposée d'elle-même, progressivement.

Dès le départ, j'ai privilégié une approche heuristique, car c'est de façon exploratoire que j'ai d'abord cherché des solutions au problème de recherche qui m'intéresse. Il m'a d'abord semblé que le malaise étudié ici s'apaiserait si je donnais un enseignement plus près de mes aspirations d'enseignante. J'ai donc développé un nouveau type de cours que j'ai mis à l'essai dans mon milieu de travail. Mais, étrangement, cette initiative n'a pas réglé le malaise; elle a plutôt accentué ma conscience du problème. Ainsi, j'ai réalisé que la problématique était plus complexe que je ne le croyais. C'est donc la prise de conscience de la complexité du problème qui a induit en moi le désir d'examiner le malaise au moyen de la méthode de l'étude de cas. En résumé, la méthodologie de cette recherche allie une approche heuristique à l'étude de cas. Alors que la première sert de toile de fond à la recherche en permettant des allers et retours entre l'expérimentation et la compréhension, la deuxième organise de façon plus effective l'ensemble de la recherche.

Ce chapitre comporte cinq sections. Les deux premières traitent respectivement de l'heuristique et de l'étude de cas; la section suivante recense les différentes sources de données qui ont contribué à la recherche; la quatrième section présente la méthode d'analyse thématique qui a permis de traiter les données écrites et, enfin, la dernière section aborde la déontologie.

#### **2.1 L'heuristique**

L'approche heuristique m'a permis d'explorer le malaise tel que je l'éprouvais comme enseignante. Cette approche a ceci de particulier qu'elle permet de tirer d'une situation vécue intimement par le chercheur des éléments de compréhension pouvant rejoindre l'expérience vécue par d'autres.

Moustakas (1968, 1990) et Craig (1978)<sup>7</sup> ont tous deux développé une méthodologie heuristique. Celle que propose Moustakas a été élaborée suite à une recherche personnelle et exploratoire qu'il a mené sur la solitude (Moustakas, 1961). Cette approche, pensée comme une démarche de recherche en sept étapes, est décrite dans son ouvrage de 1968.

Voici la traduction qu'en fait Hamein (1988) :

- 1) une situation difficile qui génère une question ou pose un problème;
- 2) une introspection solitaire qui provoque l'émergence d'une compréhension du sens de la solitude. Cette expérience peut être à la fois troublante et effroyable en même temps qu'elle peut être source de créativité;
- 3) une conscience grandissante à travers une ouverture à la vie et aux expériences solitaires, à travers l'observation, l'écoute et la sensibilité et enfin à travers les conversations, dialogues et discussions;
- 4) l'immersion dans les régions les plus profondes de la solitude au point d'en faire l'essence de mon être, le centre de mon univers;
- 5) une compréhension intuitive des " patterns " de la solitude, de ses aspects reliés entre eux et leurs différentes associations menant à l'émergence d'une vision et d'une conscience intégrées;
- 6) une meilleure clarification, description et épuration grâce à des travaux sur des existences et expériences caractérisées par la solitude et des publications sur le sujet, et
- 7) la production d'un texte dans lequel sont projetées et expérimentées les différentes formes, qualités et aspects de la solitude, texte dans lequel on parle aussi bien du potentiel créateur de la solitude que de l'angoisse qu'elle génère.

Dix ans plus tard, Craig (1978) fait à son tour l'analyse de ses propres travaux pour en dégager un modèle de recherche qu'il divise en quatre étapes : la question, l'exploration, la compréhension et la communication. Ensuite, explorant la correspondance entre ces quatre étapes et les sept proposées par Moustakas (1968), ce qui de prime abord ne lui semblait pas évident, il parvient au constat suivant : les étapes deux, trois et quatre de Moustakas (1968) traitent essentiellement de divers aspects de l'exploration expérientielle (deuxième phase de son esquisse), alors que les cinquième et sixième étapes de son prédécesseur sont deux approches qualitatives permettant de faciliter la compréhension (troisième étape de son esquisse) (tabl. 2.1, p. 21). Pour Craig, cette correspondance entre les étapes de Moustakas (1968) et celles qu'il propose dans sa thèse confirme la flexibilité de son modèle tel qu'il l'avait pressenti dans ses propres travaux.

---

<sup>7</sup> J'utilise ici une traduction non publiée que A. Hamein (1988), professeur de l'Université de Montréal, a faite du chapitre méthodologique de la thèse de Craig (1978).

**Tableau 2.1**

Correspondance entre les étapes d'une méthodologie selon Moustakas (1968) et celles d'une méthodologie selon Craig (1978)

Moustakas (1968)	Craig (1978)
1) une situation difficile qui génère une question ou pose un problème;	La question
2) une introspection solitaire qui provoque l'émergence d'une compréhension du sens de la solitude. Cette expérience peut être à la fois troublante et effroyable en même temps qu'elle peut être source de créativité;	L'exploration
3) une conscience grandissante à travers une ouverture à la vie et aux expériences solitaires, à travers l'observation, l'écoute et la sensibilité et enfin à travers les conversations, dialogues et discussions;	
4) l'immersion dans les régions les plus profondes de la solitude au point d'en faire l'essence de mon être, le centre de mon univers;	
5) une compréhension intuitive des " patterns " de la solitude, de ses aspects reliés entre eux et leurs différentes associations menant à l'émergence d'une vision et d'une conscience intégrées;	La compréhension
6) une meilleure clarification, description et épuration grâce à des travaux sur des existences et expériences caractérisées par la solitude et des publications sur le sujet, et	
7) la production d'un texte dans lequel sont projetées et expérimentées les différentes formes, qualités et aspects de la solitude, texte dans lequel on parle aussi bien du potentiel créateur de la solitude que de l'angoisse qu'elle génère.	La communication

Il est intéressant aussi de mentionner que, lors d'une publication subséquente, Moustakas (1990) a publié une version différente de sa méthodologie heuristique dans laquelle les étapes du processus sont passées de sept à six (l'engagement initial, l'immersion, l'incubation, l'illumination, l'explication et la synthèse créative). Au tableau 2.2 (p. 22), je tente un rapprochement entre cette méthodologie et les deux précédentes.



**Tableau 2.2**

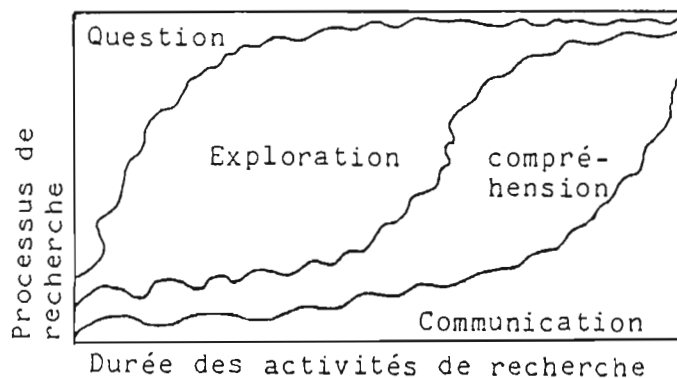
Correspondance entre les étapes d'une méthodologie selon Moustakas (1968), celles d'une méthodologie selon Craig (1978) et celles d'une méthodologie selon Moustakas (1990)

Moustakas (1968)	Craig (1978)	Moustakas (1990)
1) une situation difficile qui génère une question ou pose un problème;	La question	L'engagement initial
2) une introspection solitaire qui provoque l'émergence d'une compréhension du sens de la solitude. Cette expérience peut être à la fois troublante et effroyable en même temps qu'elle peut être source de créativité;	L'exploration	L'immersion L'incubation
3) une conscience grandissante à travers une ouverture à la vie et aux expériences solitaires, à travers l'observation, l'écoute et la sensibilité et enfin à travers les conversations, dialogues et discussions;		
4) l'immersion dans les régions les plus profondes de la solitude au point d'en faire l'essence de mon être, le centre de mon univers;		
5) une compréhension intuitive des " patterns " de la solitude, de ses aspects reliés entre eux et leurs différentes associations menant à l'émergence d'une vision et d'une conscience intégrées;	La compréhension	L'illumination L'explication
6) une meilleure clarification, description et épuration grâce à des travaux sur des existences et expériences caractérisées par la solitude et des publications sur le sujet, et		
7) la production d'un texte dans lequel sont projetées et expérimentées les différentes formes, qualités et aspects de la solitude, texte dans lequel on parle aussi bien du potentiel créateur de la solitude que de l'angoisse qu'elle génère.	La communication	La synthèse créative

Cette mise en parallèle entre les étapes proposées par Moustakas dans sa publication de 1990 avec celles que propose Craig (1978) dans sa thèse, m'apparaît confirmer la flexibilité

du modèle de Craig (1978). D'ailleurs, cette flexibilité permet de faire un rapprochement plus efficace entre la manière dont s'est déroulée la présente recherche au fil du temps et le modèle de Craig (1978). En effet, même si la description que fait Moustakas (1990) de ses étapes explore en profondeur ce que peut vivre le chercheur en cours de route, la flexibilité du modèle de Craig (1978) me permet plus facilement d'y repérer les étapes du développement de ma recherche.

Puisque la présente étude s'appuie avant tout sur les conceptions de Craig (1978), examinons d'un peu plus près comment il décrit les quatre étapes dont il est question ici. Bien que ces étapes interfèrent et évoluent tout au long du processus de recherche, chacune d'elle prédomine selon que le chercheur est plus ou moins au début, au milieu ou à la fin de sa recherche. Ainsi, au début du processus il sera plus habité par la question, puis prédominera l'exploration, ensuite la compréhension et enfin la communication (fig. 2.1).



**Figure 2.1** Interrelation et séquence des processus de recherche heuristique  
[Tirée de la traduction que Hamein (1988, p. 27) a fait de Craig (1978)]

La première de ces étapes, la question, est celle où le chercheur prend conscience d'une question, d'un problème ou d'un intérêt ressenti de manière subjective. Le chercheur est pour ainsi dire « imprégné » de l'objet de son étude. Dans le cadre de ma recherche, cet état premier correspond au chapitre I où je décris comment est apparu le malaise, de quelle manière il s'est accentué au fil du temps et comment sa compréhension m'apparaît essentielle à la poursuite de mon travail comme enseignante. Il me semble que le chercheur tente déjà à cette phase de circonscrire le problème par la formulation écrite d'une question et d'un objectif de recherche.

L'exploration, qui se présente comme une seconde étape, correspond au moment où le chercheur se met à explorer la question à travers l'expérience. Dans le cas de la présente recherche, l'exploration coïncide notamment avec la mise à l'essai du cours expérimental par lequel j'ai essayé de résoudre le problème. Cette étape a été également marquée par la collecte de données dans mon milieu de travail; durant trois ans, j'ai profité de mon immersion dans l'expérience pour consigner des données dans un carnet de traces, en vue de leur analyse ultérieure. Dans ce carnet, on retrouve trois types de données : des données plus descriptives des situations; des données en lien avec les sentiments qui m'habitaient lors de l'expérience; des éléments de compréhension qui me venaient à la conscience en cours d'exploration.

La troisième étape, celle de la compréhension, se caractérise par les tentatives du chercheur pour clarifier, intégrer et conceptualiser les découvertes qu'il a réalisées lors de l'exploration. À cette étape, j'ai profité grandement de l'effort qu'a exigé de moi l'analyse des données compilées dans mon carnet de traces, car cette analyse m'a permis de mettre en évidence les principaux aspects pouvant qualifier le malaise.

Enfin, l'étape de communication est celle où le chercheur articule ses découvertes pour les communiquer aux autres. Cette partie du travail de recherche correspond à la rédaction du mémoire comme telle. Cette dernière étape m'a permis de raffiner davantage ma compréhension du malaise, puisque le processus même d'écriture implique un effort de clarification des idées.

## **2.2 L'étude de cas**

Si l'approche heuristique permet d'examiner le malaise tel que je l'ai vécu intérieurement, l'étude de cas permet de transposer ce malaise sous le regard d'une perspective plus globale, c'est-à-dire en tenant compte du contexte qui l'environne. Au départ centrée sur l'intériorité, l'attention est ici orientée vers l'extérieur et vers l'interaction existant entre les individus impliqués dans le contexte : les dirigeants du centre, les collègues enseignants, les participants, les proches des participants<sup>8</sup> et moi-même.

---

<sup>8</sup> Les proches du participant ont leur importance, puisque les réalisations produites en classe leur sont destinées. Par conséquent, le type d'image estimé des proches influence ce qui se fait dans les cours.

Yin (1984, p. 23) donne une définition de l'étude de cas qui dégage trois spécificités de cette approche. Voyons la traduction que Colletette (2004) donne de cette définition : « une enquête empirique qui étudie un phénomène contemporain dans son contexte de vie réelle, où les limites entre le phénomène et le contexte ne sont pas nettement évidentes, et dans lequel des sources d'information multiples sont utilisées » (Colletette, 2004, p. 92).

La présente recherche répond aux trois spécificités dégagées par Yin (1984). D'abord, cette recherche étudie effectivement un phénomène contemporain dans son contexte de vie réelle, soit le malaise ressenti par une enseignante dans un milieu d'éducation populaire. Puis, les frontières entre le phénomène qui m'intéresse et son contexte m'apparaissent indécises. Enfin, plusieurs sources de données sont utilisées comme nous le verrons à la section 2.3.

Il existe différents types d'études de cas. Stake (1994) en distingue trois : les études de cas intrinsèques, instrumentales ou multiples. Pour les besoins de ma recherche, j'ai appliqué les méthodes de l'étude de cas intrinsèque puisque cette catégorie permet d'examiner les particularités d'un seul cas. Mon mémoire fait état de ma propre expérience comme enseignante d'art aux adultes en contexte d'éducation populaire. Il m'importe d'examiner ce cas, car la compréhension du malaise que j'ai vécu comme enseignante va me permettre de mieux reconnaître à quelles conditions je peux me réaliser dans l'enseignement. Cette compréhension permettra également à d'autres enseignants qui travaillent dans des contextes semblables de mieux cerner la problématique sous-jacente au malaise qu'ils vivent eux-mêmes.

Karsenti et Demers (2004) ont relevé trois opérations qui entrent en jeu dans une étude de cas, d'après les recherches des principaux spécialistes en ce domaine : la planification, la collecte des données et l'analyse des données recueillies.

La planification correspond à l'identification du problème de recherche. Dans ce cas-ci, il s'agit de la problématisation du malaise que j'ai éprouvé comme enseignante d'art aux adultes en contexte d'éducation populaire. Cette problématique est décrite plus longuement au chapitre premier.

Pour ce qui est de la collecte des données, elle a été principalement réalisée à partir du moment où j'ai mis à l'essai un nouveau cours dans mon milieu de travail. Les données que

j'ai recueillies proviennent de différentes sources et c'est ce que recommande Yin (1984) afin que la convergence de l'information qui se dégage de chacune d'elles puisse valider le cas à l'étude.

Quant à l'analyse du cas, Yin (1984) décrit deux stratégies possibles : une approche déductive qui consiste pour le chercheur à s'appuyer sur des propositions théoriques qu'il essaie ensuite de vérifier par l'étude du cas ou une approche inductive qui part des données collectées pour en déduire le savoir de recherche. Pour cette étude, j'ai procédé de façon inductive, car c'est à partir des données que j'ai fait ressortir les principaux aspects permettant de qualifier le malaise. Les données écrites ont été plus précisément traitées à l'aide de la méthode d'analyse thématique présentée par Archambault et Paillé (1996), méthode décrite à la section 2.4.

### **2.3 Les données**

Pour satisfaire aux exigences d'une étude de cas, cette recherche se réfère à diverses sources de données, qui sont de cinq ordres : les données concernant mon expérience d'enseignante telle que je l'ai vécue intérieurement; les données se rapportant à des échanges spontanés avec des personnes de mon milieu de travail; les données tirées d'une entrevue avec les dirigeants du centre où j'ai donné mes cours; des photos prises sur les lieux de mes activités d'enseignante; des documents écrits par les participants.

#### **2.3.1 Les données concernant mon expérience comme enseignante**

La source de données la plus importante de cette recherche est mon expérience comme enseignante telle que je l'ai vécue intérieurement. Pour rendre compte de cette expérience, j'ai tenu un carnet de traces pendant trois ans, soit entre mars 2004 et avril 2007. Dans ce carnet, j'ai notamment consigné mes pensées et des réflexions en lien avec l'enseignement, en prêtant une attention particulière au malaise. L'écriture dans ce carnet pouvait se faire en tout temps, mais j'écrivais surtout les jours où j'enseignais. Je consignais les données immédiatement après le travail, mais il m'arrivait également de le faire juste avant les cours et même en classe, lorsque les participants étaient occupés. Il m'importait avant tout d'écrire à chaud, alors que tout était présent à ma conscience.

### **2.3.2 Les données concernant les échanges spontanés**

Parmi les données recueillies dans le carnet de traces, se retrouve le résumé d'échanges que j'ai eu avec diverses personnes de mon milieu de travail. Ces échanges ont ceci d'intéressant qu'ils ont eu lieu spontanément dans le contexte de vie réelle. Il me semble que les échanges spontanés sont riches d'informations en raison de l'authenticité inhérente aux échanges non préparés.

### **2.3.3 L'entrevue avec les dirigeants du centre**

Vers la fin du processus de collecte de données, j'ai réalisé une entrevue avec deux membres du comité administratif du centre où j'ai donné mes cours : la présidente et l'animateur. Pour préparer cette entrevue, je me suis appuyée sur ce que Van der Maren (2004) écrit à ce sujet. Dans les paragraphes suivants, je décris comment j'ai procédé.

Tout d'abord, j'ai préparé une liste de questions en lien avec le centre et ses activités. Cette liste est présentée à l'appendice B (p. 125). En plus des informations visant à définir le contexte<sup>9</sup>, ces questions cherchaient à recueillir le point de vue des dirigeants au sujet des activités du centre et notamment au sujet des cours que j'y donnais.

Avant l'entrevue, j'ai remis aux dirigeants une liste des thèmes qu'aborderaient les questions pour qu'ils puissent s'y préparer. En cours d'entrevue, d'autres questions se sont spontanément ajoutées, afin d'éclaircir certains points soulevés par les dirigeants. L'entrevue a été enregistrée sur cassette puis transcrite sur papier. La transcription écrite a été analysée plus tard à l'aide de la méthode d'analyse thématique présentée à la section 2.4.

### **2.3.4 Les documents visuels**

Plus de mille photographies ont été prises au cours des trois ans où j'ai collecté des données. Parmi ces photographies se retrouvent tous les travaux exécutés dans le cours expérimental. Les photographies de ces travaux ont été classées en fonction des projets auxquels elles sont reliées et de leurs dates de réalisation. Des informations concernant les participants, les dimensions et les matériaux utilisés ont aussi été répertoriées.

---

<sup>9</sup> La population fréquentant le centre, les compétiteurs, etc.

Seulement quatorze photographies sont présentées dans ce mémoire. Étant donné que cette recherche n'en est pas une de développement, il n'est donc pas pertinent de présenter l'ensemble des travaux réalisés. Toutefois, les photographies retenues l'ont été parce qu'elles viennent appuyer mes propos dans le mémoire et parce qu'elles fournissent une bonne idée du type de réalisations faites lors des projets.

### **2.3.5 Les écrits des participants**

Dans le cadre du cours expérimental que j'ai implanté, les participants ont été amenés à écrire à quelques occasions. Ils ont, entre autres, répondu à deux questionnaires : l'un distribué, en début de session, les invitait à décrire leurs attentes par rapport à ce cours; un deuxième, mis à leur disposition à la fin de la session, leur demandait leur appréciation. De plus, ils ont été amenés, en cours de session, à noter leurs idées de projet. Un de ces écrits est examiné à la section 5.1.5. Par ailleurs, il est arrivé que des participants m'envoient spontanément des courriels; en raison de sa pertinence, j'analyse l'un d'entre eux à la section 5.3.1.

## **2.4 La méthode d'analyse thématique**

Pour cette recherche, toutes les données écrites ont été analysées à l'aide du protocole d'analyse thématique proposé par Archambault et Paillé (1996). Leur méthode d'analyse se résume à deux grandes opérations, soit « la thématisation » et « l'examen discursif des thèmes ». Dans les sections qui suivent, je décris ces deux opérations en prenant pour exemple la manière selon laquelle j'ai procédé pour analyser mon carnet de traces. Ce carnet est le document écrit le plus volumineux et le plus complexe que j'ai eu à analyser pour cette recherche.

### **2.4.1 La thématisation**

La thématisation du carnet de traces s'est faite par l'attribution d'un thème à chaque court extrait du texte. Ainsi, après m'être imprégné d'un l'extrait, j'ai tenté de faire ressortir l'essentiel et de choisir un mot correspondant. Puis, j'ai inscrit ce mot en marge du texte.

Pour la recension des différents thèmes présents dans mon carnet, j'ai utilisé la méthode suivante : à chaque fois qu'un nouveau thème apparaissait, je l'inscrivais sur un petit papier

que je plaçais sur une grande feuille à côté du carnet de manière à ce qu'il soit mis en relation avec ceux déjà identifiés. Cette façon de procéder, parallèlement et simultanément à l'attribution des thèmes dans le carnet, correspond à ce que les auteurs décrivent comme une thématization continue. Ainsi, les thèmes s'organisent progressivement entre eux pour former un « arbre thématique » constitué de regroupements, de thèmes généraux et de thèmes. En fin de processus, l'arbre thématique représente sous forme de schéma l'essentiel du propos abordé dans le document étudié.

Cinq grands regroupements thématiques se sont dégagés de l'arbre thématique ainsi obtenu à partir du carnet de traces. Ils ont été nommés : « moi », « le participant », « le sens en art », « le cours expérimental » et « les résultats ». Pour donner une idée de la forme et du contenu de l'arbre thématique réalisé, je présente un extrait au tableau 2.3, qui provient du regroupement titré « moi ».

**Tableau 2.3**  
Extrait du regroupement « moi » de l'arbre thématique

Regroupement	Thèmes généraux	Thèmes
Moi	Aspects « négatifs »	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le fait de taire mes préoccupations artistiques et pédagogiques.</li> <li>• L'impression d'étouffer.</li> <li>• L'impression de me cacher et de mentir.</li> <li>• Le sentiment de solitude.</li> <li>• Le sentiment de culpabilité d'être différente de mes collègues.</li> <li>• Etc.</li> </ul>
	Mes besoins	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un besoin d'authenticité.</li> <li>• Un besoin de partager, de parler pédagogie.</li> <li>• Un besoin d'avoir des alliés au travail.</li> <li>• Un besoin de correspondre au milieu.</li> <li>• Etc.</li> </ul>
	Etc.	Etc.



### 2.4.2 L'examen discursif des thèmes

Après la formation de l'arbre thématique, une deuxième opération a été faite pour interpréter mes données en fonction de l'objectif de recherche, soit la compréhension du malaise. À cette étape, il ne s'agit plus de relever des thèmes, mais plutôt de les examiner et de les confronter les uns avec les autres pour arriver à ce que l'on nomme traditionnellement la « discussion »<sup>10</sup>.

Ainsi, j'ai relevé, à travers tous ces thèmes, les aspects à prendre en considération pour la compréhension du malaise. C'est dans ce but que j'ai repositionné le contenu de l'arbre thématique de manière à ce que les thèmes réunis sous différents thèmes généraux puissent être placés en parallèle. Ce repositionnement me semblait nécessaire, car je voyais que des liens pouvaient se faire entre les thèmes de divers embranchements. Pour donner une idée de ce travail, le tableau 2.4 présente le contenu du tableau 2.3 (p. 29) que j'ai repositionné.

**Tableau 2.4**  
Extrait du regroupement « moi » de l'arbre thématique repositionné

Regroupement	Moi		
Thèmes généraux	Aspects « négatifs »	Mes besoins	Etc.
Thèmes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le fait de taire mes préoccupations artistiques et pédagogiques.</li> <li>• L'impression d'étouffer.</li> <li>• L'impression de me cacher et de mentir.</li> <li>• Le sentiment de solitude.</li> <li>• Le sentiment de culpabilité d'être différente de mes collègues.</li> <li>• Etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un besoin de partager, de parler pédagogie.</li> <li>• Un besoin d'authenticité.</li> <li>• Un besoin d'avoir des alliés au travail.</li> <li>• Un besoin de correspondre au milieu.</li> <li>• Etc.</li> </ul>	Etc.

<sup>10</sup> Dans le présent mémoire, c'est au chapitre VI intitulé « Synthèse des résultats de la recherche » que les retombées de cette opération sont présentées.

Comme on peut le constater dans l'exemple du tableau 2.4 (p. 30), les thèmes regroupés sous certains thèmes généraux, lorsque placés côte à côte peuvent se relier à une même idée même si, dans le carnet de traces, ces thèmes se présentent à différents endroits et ont été classés sous des thèmes généraux différents par la suite. À partir de ce constat, je peux tirer deux déductions. Premièrement, que j'écrivais mes impressions, dans mon carnet, librement et comme elles venaient sans tenter de les analyser. Deuxièmement, qu'une difficulté vécue par un individu se fait sentir chez lui de différentes manières : par des aspects « négatifs » qui le rendent inconfortable, des besoins ressentis, etc. À titre d'exemple, lorsqu'on regarde le tableau 2.4 (p. 30), l'évidence du lien entre le sentiment de solitude et le besoin d'avoir des alliés au travail saute aux yeux alors que je ne me rendais pas nécessairement compte de la présence de ce lien dans mon quotidien. En effet, certaines journées, je pouvais être habitée de façon plus importante par un sentiment de solitude au travail que j'interprétais comme un vague phénomène ponctuel, mais sans nécessairement le relier à quelque chose d'autre ou à une problématique plus profonde. Et en d'autres circonstances, je pouvais ressentir le besoin d'avoir un allié au travail, mais sans pour autant me sentir seule, c'est-à-dire sans être affectée par un sentiment quelconque de solitude.

De façon plus générale, le repositionnement de l'arbre thématique m'a permis de mettre plus en évidence les principaux aspects permettant de qualifier le malaise. Ces aspects se dégagent principalement des thèmes associés au regroupement « moi ». Neuf aspects ont été identifiés et désignés selon les termes suivants : « cacher mon identité artistique », « l'insatisfaction des participants », « le comment faire technique », « l'aspect directif de l'enseignement », « le sens en art », « l'ennui ou le manque de stimulation », « l'évaluation des résultats », « l'absence de réseau en art » et « la perte de plaisir ou le désengagement vis-à-vis de l'art et de son enseignement ». L'extrait de l'arbre présenté au tableau 2.4 (p. 30) est relié à l'aspect que j'ai nommé « cacher mon identité artistique », puisque les aspects « négatifs » et les besoins qui y sont présentés sont tous liés au fait que je cachais mon identité artistique au travail.

Par ailleurs, une sensation a fait surface lors de la thématization des données et de l'examen discursif des thèmes, une sensation qui m'apparaissait comme une « distance » existant entre le milieu et moi. Et cette sensation de distance me semblait si importante qu'elle

pouvait à son tour qualifier chacun des aspects déjà dégagés. C'est donc sous l'angle de la distance que j'ai choisi de traiter, au chapitre V, des neuf aspects mentionnés plus haut.

## **2.5 Déontologie**

Les différents formulaires de consentement pour l'utilisation des données dans le mémoire sont présentés à l'appendice A (p. 119). De plus, pour garantir la confidentialité des faits rapportés, tous les noms des gens impliqués lors de mon expérience ont été changés.

## **CHAPITRE III**

### **CONTEXTE THÉORIQUE**

Ce chapitre présente les auteurs sur lesquels la présente recherche s'appuie. Certaines conceptions ont éclairé le développement de la recherche, alors que d'autres sont convoquées au moment de l'analyse des données au chapitre V. Les écrits des auteurs se divisent en quatre catégories selon leur traitement de l'enseignement des arts aux adultes, de la profession enseignante comme telle, du concept d'identité ou encore de la créativité.

#### **3.1 L'enseignement des arts aux adultes**

Trois auteurs ont été retenus pour élucider ce sujet, soit Leslye Prentice Ruth Bloom (1979, 1980), Donald H. Hoffman (1988) et David Jones (1988). Leurs écrits m'ont permis ultérieurement de contextualiser mon expérience comme enseignante d'art aux adultes. De plus, Hoffman (1988) et Jones (1988) sont des auteurs sur lesquels je me suis appuyée pour développer un nouveau type de cours dans mon milieu de travail.

##### **3.1.1 Leslye Prentice Ruth Bloom**

La thèse de Bloom (1979) porte sur l'enseignement des arts aux adultes. Son étude s'intéresse particulièrement aux différents contextes d'enseignement, contextes que l'auteure répartit en quatre types selon les besoins des adultes : « professionnel », « non professionnel », « récréatif » et « chaîne de production »<sup>11</sup>. L'ordre dans lequel Bloom (1979) énumère ces types de contextes suit un ordre hiérarchique allant du plus exigeant au moins exigeant sur le plan de l'engagement de l'adulte et sur le plan de sa tolérance au risque d'échec. Est présentée, à la page suivante, la définition que Bloom (1980) donne de ces quatre types de contextes d'enseignement. Même si l'extrait est assez long, il m'apparaît pertinent de le présenter ainsi dans le corps du texte.

---

<sup>11</sup> Les termes originaux en anglais, employés dans la thèse sont : « professional », « avocational », « recreational » et « production line ».

**PROFESSIONNEL** : Il s'agit du contexte où le niveau d'engagement de l'étudiant est le plus élevé, il se rapproche de celui de l'engagement des professionnels de l'art. Quoique ce contexte attire quelques personnes plus âgées, comme l'a indiqué Hearn (1972), les étudiants sont souvent d'âges variés. Le rythme rapide et le risque élevé de cet environnement formel (comme dans les cours d'art universitaires) en font un contexte beaucoup plus exigeant.

**NON PROFESSIONNEL** : Quoique l'engagement de l'étudiant soit élevé et l'enseignement sérieux, l'étudiant considère la pratique des arts plutôt comme un passe-temps. Les cours en art sont souvent organisés selon les besoins des groupes d'âge ou d'intérêts communs, comme les ateliers offerts par les universités ou les associations artistiques. Les cours, tels ceux dispensés dans les milieux professionnels, sont souvent identifiés par le médium ou le procédé employé (par exemple la peinture à l'huile ou la céramique) et se focalisent sur une étude approfondie de la matière.

**RÉCRÉATIF** : Ce contexte offre une approche non traditionnelle et s'adresse aux personnes ayant une expérience moins positive de l'art (et possiblement ayant plus de craintes) que les approches des milieux plus formels décrits plus haut. Au-delà des objectifs de l'expression personnelle et de la sensibilité esthétique (objectifs également communs aux milieux plus formels), des buts récréatifs et sociaux sont souvent visés. Une grande variété d'expériences liées à différents médias est proposée, car d'eux-mêmes les participants ne connaîtraient pas toutes les options qui s'offrent à eux. Souvent des cours de type récréatif font partie de la programmation des diverses activités en lien avec les centres, les résidences, ou les clubs pour aînés, par exemple.

**CHAÎNE DE PRODUCTION** : Bien qu'un produit soit créé, l'engagement de l'étudiant demeure superficiel. Le processus, les matériaux et le produit sont prédéterminés par quelqu'un d'autre que l'étudiant, soit l'enseignant ou le désigner du « kit ». Le risque d'échec est pratiquement éliminé pour l'étudiant. Si les instructions sont suivies à la lettre, le résultat est garanti. Bien que la confiance de l'étudiant peut être renforcée suffisamment pour qu'il ou elle se lance dans des travaux plus idiosyncrasiques (dans d'autres contextes), la dépendance par rapport à l'enseignant et aux modes d'emploi, qui peut aller jusqu'à brimer le développement du potentiel artistique, peut notamment être entretenue (1980, pp. 83-84)<sup>12</sup>.

La thèse de Bloom (1979) porte principalement sur les contextes dits « non professionnel » et « récréatif ».

Par ailleurs, l'auteure décrit deux stades chez l'adulte débutant : le stade des dissonances<sup>13</sup> inhibitrices et celui de l'expression esthétique. Le premier stade se caractérise par la présence d'inhibitions qui peuvent entraver le développement artistique de l'apprenant. L'une

---

<sup>12</sup> Traduction libre.

<sup>13</sup> Par « dissonance », l'auteure entend un état de disharmonie.

de ces inhibitions résulterait de l'écart existant entre ses capacités techniques et ses références visuelles, qui sont le plus souvent des œuvres réalistes. Cet écart peut motiver l'apprenant si celui-ci pense pouvoir atteindre le niveau de réalisme de ses références, ou au contraire le démotiver s'il s'en croit incapable. Ce problème de démotivation est la première chose à améliorer selon cette auteure. Pour aider les adultes à ce stade, elle suggère notamment d'améliorer leurs capacités techniques, d'ouvrir leur sensibilité esthétique<sup>14</sup> et de diversifier leurs standards de qualité esthétique.

Le second stade dans le développement artistique de l'adulte, le stade de l'expression esthétique, se remarque facilement lorsqu'il advient.

Il se déclenche par une résolution satisfaisante des dissonances internes de l'étudiant et par la réduction de l'écart entre les objectifs du participant et ceux de l'enseignant. Ce stade est orienté vers l'ouverture esthétique et l'expression idiosyncrasique<sup>15</sup> qui peuvent se baser sur une variété de standards de qualité — lesquels sont tous intériorisés par l'étudiant. Quoiqu'à ce stade on continue d'observer un écart entre les standards de qualité visés par l'étudiant et sa performance, cet écart est moins de nature à démotiver (1979, p. 86)<sup>16</sup>.

Il est intéressant de constater qu'à ce deuxième stade, les objectifs de l'étudiant et ceux de l'enseignant se résolvent de façon satisfaisante. En effet, au premier stade, il arrive que le besoin de réalisme de l'adulte entre en conflit avec les objectifs de l'enseignant qui désire développer l'ouverture esthétique et encourager une expression idiosyncrasique.

Puisque les attentes de l'enseignant peuvent diverger de celles des étudiants, l'auteure croit que l'évaluation des besoins des étudiants en début de programme est essentielle. Cela ne veut pas dire que les étudiants ont à déterminer entièrement le contenu de l'enseignement, faisant fi des visées de l'enseignant et du contenu du cours. Toutefois, si la tension entre les objectifs de l'enseignant et ceux des étudiants est trop grande, il est probable que les étudiants quitteront le programme. Bloom (1979) poursuit avec un extrait de Kidd (1973) : « Mais la tension existante entre les attentes de l'enseignant et l'étudiant n'est pas

---

<sup>14</sup> Par « sensibilité esthétique », Bloom (1979) entend une sensibilité au monde, une ouverture au monde. Elle dit se référer à Read (1943) pour qui la sensibilité esthétique passe d'une grande ouverture chez le jeune enfant pour graduellement se fermer avec l'âge. L'une des tâches de l'enseignant travaillant auprès d'adultes consisterait à raviver cette forme de sensibilité. En contrôlant la référence mentionnée, j'ai constaté qu'une erreur s'était glissée, il s'agit plutôt de Read (1958).

<sup>15</sup> Bloom (1979) définit le terme « idiosyncrasique » comme étant ce qui est unique chez une personne.

<sup>16</sup> Traduction libre.

nécessairement indésirable; elle peut constituer la base d'un réel apprentissage pour les deux » (Kidd, 1973, p. 38)<sup>17</sup>.

Plus loin dans le même texte, Bloom (1979) ajoute ceci.

Alors que la conception artistique de l'adulte peut être considérée comme des plus inappropriée, fragmentée et inflexible du point de vue de l'enseignant, elle est réelle pour l'étudiant et un trop grand écart par rapport aux références de qualité de l'étudiant peut être incompréhensible pour lui. Par conséquent, c'est l'étudiant adulte qui établit le point de départ de l'intervention. [...] Cependant, les contraintes de l'apprenant ne doivent pas entièrement limiter la nature de l'intervention au stade des dissonances inhibitrices; si cela devait être le cas, les standards de qualité de l'apprenant pourraient ne jamais changer (1979, pp. 192-193)<sup>18</sup>.

En d'autres mots, l'enseignant d'art doit tenir compte des standards de qualité de l'adulte au stade des dissonances inhibitrices, mais il doit également l'ouvrir à d'autres formes artistiques afin de diversifier ses standards.

### 3.1.2 Donald H. Hoffman

Hoffman (1988) se penche sur l'enseignement des arts destiné aux adultes novices. Il remarque que ceux qui n'ont pas fait l'expérience des arts visuels depuis le début de l'adolescence ont souvent des capacités en dessin qui équivalent à celles d'un enfant de onze à treize ans. De plus, préférant des images reconnaissables, ils s'efforcent d'atteindre une certaine perfection dans le réalisme. Il n'est donc pas étonnant qu'ils soient vite désenchantés de leurs efforts artistiques, refusant d'accepter un travail qui n'est pas à la hauteur de leur conception limitée de la perfection artistique.

Pour éviter cette forme de découragement, Hoffmam (1988) a conçu un outil qui permet aux novices de découvrir que l'artiste n'est pas obligé de copier le monde tridimensionnel. Cet outil se présente sous forme d'une échelle constituée de deux pôles se chevauchant : d'un côté les degrés de réalisme et de l'autre les degrés d'abstraction (fig. 3.1, p. 37). À l'intérieur de cette échelle, l'enseignant peut illustrer toute la gamme des créations artistiques à l'aide de reproductions. Puis, l'étudiant peut trouver la place qu'occupent ses propres réalisations dans le spectre. Le fait de voir que ses réalisations peuvent se retrouver à côté d'œuvres produites par des pairs et par des professionnels lui montre que son travail est valide et

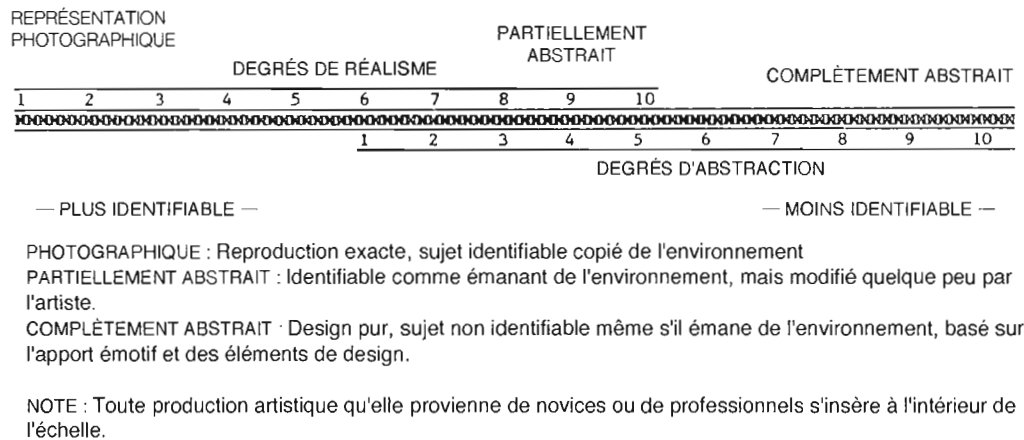
---

<sup>17</sup> Traduction libre.

<sup>18</sup> Traduction libre.

acceptable. Cette échelle d'interprétation visuelle aide à résoudre les difficultés que Bloom (1979) identifie au « stade des dissonances inhibitrices » (sect. 3.1.1).

### L'échelle d'interprétation visuelle de Hoffman



**Figure 3.1** Échelle d'interprétation visuelle d'après Hoffman (1988, p. 56)

Par ailleurs, Hoffman (1988) souligne combien il est important, que les cours d'art se déroulent dans une atmosphère sécurisante. Pour ce faire, le professeur comme l'étudiant doivent percevoir chaque type de réalisation comme une expérience valable trouvant sa place dans l'histoire de l'art. L'adoption d'une telle attitude expérimentale constitue, selon lui, le premier pas vers l'abolition des barrières qui entravent l'évolution artistique de l'étudiant adulte. Une telle attitude, jumelée à une compréhension du vaste champ de l'interprétation visuelle, est la clé de l'apprentissage en arts visuels pour les adultes.

#### 3.1.3 David Jones

Jones (1988) s'intéresse au concept de la culture et à la transmission des valeurs culturelles en lien avec l'éducation aux adultes. Pour cette recherche, je m'intéresse principalement à deux compétences qu'il considère importantes à développer chez l'adulte, soit la compétence à exploiter le potentiel d'un médium d'expression<sup>19</sup> et la compétence à s'engager dans un processus créatif.

<sup>19</sup> Jones (1988) utilise l'expression « medium of expression » qui fait référence non seulement à la peinture, mais à tous les médiums d'expression que ce soit, la pierre, les mots, la musique, ou comme dans le cas de la danse, son propre corps.



Relativement à la première compétence, l'auteur croit que l'enseignant d'art aux adultes doit convaincre les participants d'approcher le médium d'une façon exploratoire. Un minimum de connaissances est peut-être nécessaire avant même de commencer, par exemple connaître le solvant à utiliser pour tel type de peinture ou encore savoir que certaines surfaces ont besoin d'être préparées avant d'être peintes. Mais encore ici, Jones (1988) croit que ce genre d'apprentissage est discutable, car il n'est pas surprenant de trouver des peintres qui travaillent justement avec le « mauvais » solvant sur une surface inappropriée.

L'important pour l'auteur est d'amener les participants dans un type d'apprentissage créatif, c'est-à-dire loin de l'idée que la créativité artistique est uniquement une affaire d'apprentissage technique et qu'il n'existe qu'une seule façon d'employer un médium d'expression donné. En fait, selon Jones (1988), l'interaction entre l'artiste et le médium est unique. Cela ne sert donc à rien d'imiter le travail d'un artiste reconnu, bien que beaucoup d'apprenants adultes aiment le faire. L'objectif consiste plutôt à encourager les participants à développer leur propre façon d'interagir avec le médium choisi.

Pour ce qui est de la seconde compétence, Jones (1988) écrit que, pour plusieurs enseignants, l'objectif le plus difficile à atteindre lorsqu'on enseigne aux adultes est de les amener à s'engager dans un processus de création. En effet, l'une des difficultés rencontrées pour plusieurs adultes lorsqu'il s'agit de développer l'aspect créatif réside dans le fait qu'ils résistent à quitter le contrôle de leur conscience. L'auteur se réfère à Maslow (1968) pour qui la « créativité intégrée » est une activité qui implique les processus primaires et secondaires de la pensée, c'est-à-dire une activité qui alterne entre l'inconscient et le conscient. Jones (1988) précise que les adultes

n'abandonnent pas facilement le contrôle conscient lors du travail pour s'impliquer dans un processus de pensée primaire. La créativité intégrée de l'artiste n'est pas facile à atteindre pour des adultes qui croient souvent que l'éducation implique uniquement des processus cognitifs secondaires. Ils travaillent avec une fausse représentation de la nature de l'activité artistique. Ils semblent parfois croire qu'il ne suffit que d'apprendre un ensemble de règles pour réussir une composition. Le but, ici, est de permettre aux participants de s'impliquer dans le même type de créativité intégrée que l'artiste créatif. Les occasions de faire cela sont très rares pour les adultes (p. 181)<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> Traduction libre.

Il sera à nouveau question des processus primaires et secondaires de la pensée en lien avec le processus de création à la section 3.4.1, consacrée à Gosselin (2007).

### **3.2 La profession enseignante**

J'ai retenu deux auteurs qui ont écrit sur la profession enseignante, car leurs propos permettent de jeter un regard sur le malaise dont il est question dans la présente recherche. Tout d'abord, je m'attarde sur Diane Laurier (2003) qui s'intéresse aux étudiants en voie de devenir enseignants en art. Puis, je présente Michael Huberman (1989a, 1989b), qui traite du parcours des enseignants tout au cours de leur vie professionnelle.

#### **3.2.1 Diane Laurier**

La thèse de Laurier (2003) questionne le sens de la création chez les étudiants au baccalauréat en enseignement des arts. Par l'étude du « récit de création »<sup>21</sup> de huit d'entre eux, l'auteure identifie trois mouvements de sens qu'elle nomme respectivement « mouvement de l'être vers la création », « mouvement de soi vers l'autre » et « mouvement de la création vers l'enseignement des arts ». Ces trois mouvements de sens sont en quelque sorte trois grandes thématiques à travers lesquelles elle traite de la question du sens de la création chez l'étudiant. Quoique pour cette recherche je m'intéresse avant tout au deuxième mouvement, examinons de plus près chacun d'entre eux.

Le premier mouvement de sens étudié, « l'être vers la création », décrit le cheminement par lequel l'étudiant a fait l'expérience de l'art au cours de sa vie. De chacun des récits de création, il ressort une expérience éprouvante qui a été réinvestie dans la création artistique. La poursuite d'expériences créatrices aurait permis aux étudiants de reconnaître ce qui constitue l'essentiel de leur être.

Le deuxième mouvement, celui qui va de soi vers l'autre, met en lumière le rôle important qu'auraient joué deux types de personnes dans les récits de création qu'ont rédigés les étudiants. L'apport de ces personnes aurait eu pour effet de contribuer au développement du sens de la création chez eux. Tout d'abord, un proche, souvent la mère, aurait été cette

---

<sup>21</sup> Par « récit de création », l'auteure entend un récit de vie thématique, c'est-à-dire un récit de vie portant spécifiquement pour cette recherche de doctorat sur le cheminement de la pratique de la création chez l'étudiant.

première personne à venir renforcer l'importance de l'activité créatrice chez l'étudiant lorsqu'il était petit. Plus tard, un rôle tout aussi déterminant aurait été joué par un professeur d'art significatif qui aurait transféré à l'étudiant le désir de transmettre à son tour ce qu'il a reçu. À ce propos, l'auteure écrit que la personne en formation à l'enseignement des arts

a tendance à se référer à ses propres expériences créatrices et à se mettre emphatiquement « dans la peau de l'autre », cet autre, enfant ou principalement adolescent parce qu'il n'y a pas si longtemps, (elle) l'était elle-même. C'est en reconnaissant ce que la création a fait pour elle-même qu'elle veut à son tour aménager un espace pour que le travail créateur puisse effectuer les mêmes bienfaits sur l'autre (p. 357).

L'une des aspirations des étudiants consisterait donc à vouloir apporter à des élèves les mêmes bienfaits qu'eux-mêmes ont reçus de l'activité créatrice.

Le troisième mouvement, allant « de la création vers l'enseignement des arts », est celui au cours duquel l'étudiant conçoit la création comme étant ce qui relie l'activité artistique à l'enseignement. L'étudiant perçoit alors la démarche artistique personnelle et la préparation d'un projet d'enseignement comme deux activités résultant d'un acte de création. Le lien entre l'art et l'enseignement, défini par le fait de créer, se solde par une forme d'engagement de l'individu. Cet engagement concerne aussi bien la poursuite des aspirations personnelles liées à la création artistique que le désir de contribuer à la société par l'éducation artistique des jeunes.

À la fin de sa conclusion, l'auteure avance l'idée qu'une autre recherche pourrait être réalisée en examinant cette fois la perte de motivation que certains enseignants en art éprouvent au cours de leur carrière. Elle écrit, à cet effet, que :

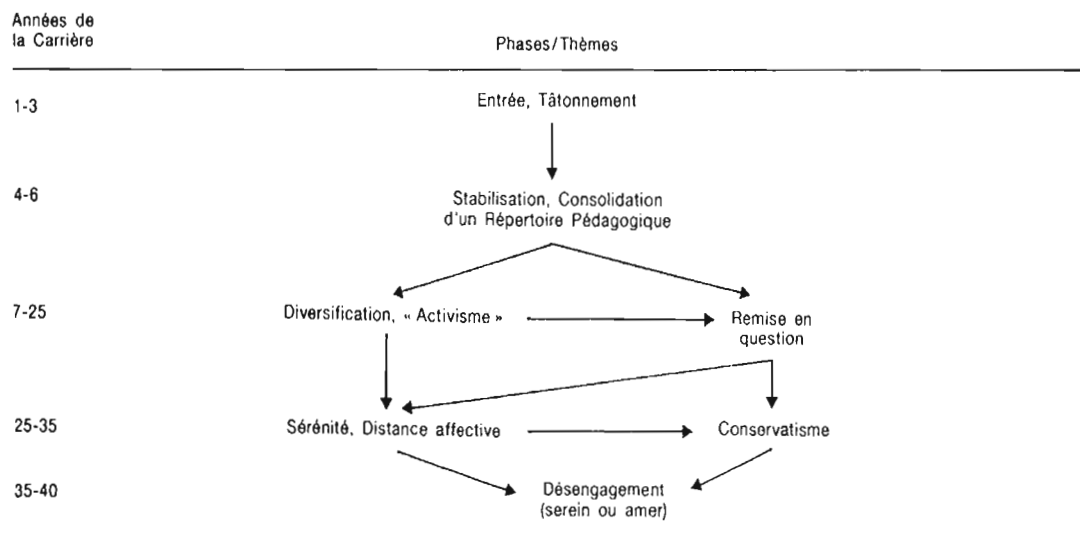
plusieurs enseignantes et enseignants spécialisés en art se retrouvent, à l'instar de Viens (1997), à vivre une crise professionnelle dans laquelle ils sentent qu'ils ont peu à peu perdu leur intérêt pour la transmission des conduites créatrices. La démarche entreprise au sein de cette thèse pourrait servir de point d'ancrage à l'étude de ce problème dont le questionnement serait orienté vers le sens de la création. Sur le plan de leur pratique éducative, la reconnaissance de leur caractère créateur pourrait servir à renouveler leurs pratiques, ce qui permettrait, entre autres, la conception de situations d'enseignement-apprentissage insufflées de nouvelles idées (pp. 370-371).

La présente recherche semble s'inscrire dans la lignée de ce qui est proposé dans cette conclusion de la thèse de Laurier (2003).

### 3.2.2 Michael Huberman

Huberman (1989a, 1989b) s'intéresse au parcours des enseignants tout au cours de leur vie professionnelle, parcours qu'il définit comme un processus constitué de plusieurs phases. Si le processus est linéaire pour certains, il est sinueux pour d'autres, c'est-à-dire constitué de paliers, de régressions, de culs-de-sac, de déclics et de discontinuités.

Les phases que présente l'auteur se rencontrent chez une majorité d'enseignants : « entrée dans la carrière », « stabilisation », « diversification », « remise en question », « sérénité et distance affective », « conservatisme et plaintes » et « désengagement ». Sous forme d'un schéma, Huberman (1989b) présente ces phases à travers lesquelles divers parcours professionnels sont possibles (fig. 3.2).



**Figure 3.2** Modèle schématique du parcours thématique de l'enseignant  
(Tirée de Huberman, 1989b, p. 8)

Le modèle de Huberman (1989b) présente un cheminement plutôt uniforme jusqu'à la phase de stabilisation, suivi d'embranchements multiples à la mi-carrière pour à nouveau s'achever en une phase uniforme avec le désengagement. Je me contente ici de décrire quatre des sept phases présentées par l'auteur, puisque seules celles-ci sont pertinentes pour cette recherche. Voyons brièvement comment Huberman (1989a, 1989b) décrit ces quatre phases.

Tout d'abord, l'entrée dans la carrière se caractérise par deux aspects concomitants; l'un de « survie » et l'autre de « découverte ». L'aspect de « survie » se définit comme étant le choc du réel, c'est-à-dire la confrontation initiale à la complexité de la situation professionnelle : le tâtonnement, les questionnements reliés à soi, l'écart entre les idéaux et la réalité, etc. L'aspect de « découverte » traduit plutôt l'enthousiasme des débuts, l'expérimentation, la joie d'être enfin en situation de responsabilité et de faire partie d'un corps de métiers.

Puis, vient la phase de stabilisation qui se caractérise notamment par l'engagement définitif de la personne à la profession et par un engagement administratif. On est désormais enseignant à la fois pour soi et pour les autres, sans nécessairement rester enseignant pour la vie. Ce choix n'est pas toujours facile, car choisir signifie éliminer d'autres possibilités. Cela implique de renoncer, du moins pour un certain temps, à d'autres identités. Par exemple, dans le cas de l'enseignement d'une branche artistique, de renoncer à une carrière dans ce domaine. La phase de stabilisation se caractérise également par la consolidation pédagogique, l'appartenance à un groupe de pairs et le sentiment d'autonomie que procure la fin de la supervision.

Si les phases initiales se rencontrent chez la majorité des enseignants, les parcours semblent davantage se différencier à partir de la phase de stabilisation. Toutefois, un grand nombre de parcours semblent évoluer vers une phase de diversification. La recherche de nouveaux défis serait l'une des explications de cette évolution. Huberman (1989a, p. 17) fait référence à Cooper (1982) qui écrit qu'à cette phase :

l'enseignant est à la recherche de nouvelles stimulations, de nouvelles idées, de nouveaux engagements, de nouveaux défis. Il ressent le besoin de s'engager dans des projets d'une certaine signification et envergure : il cherche à mobiliser ce sentiment nouvellement acquis d'efficacité et de compétence (Cooper, 1982, p. 81)<sup>22</sup>.

Chez de nombreux enseignants, le parcours se déplace ensuite vers une phase de remise en question. Cette phase correspond approximativement à la mi-carrière, une période se situant entre 35 et 50 ans ou entre la 15<sup>e</sup> et la 25<sup>e</sup> année d'enseignement. L'auteur mentionne qu'il est alors question chez les individus de faire le bilan de leur vie professionnelle et d'envisager d'autres carrières pendant le peu de temps où c'est encore possible de le faire. Il écrit que :

---

<sup>22</sup> J'ai cherché en vain à retracer cette citation de Cooper (1982) dans Huberman (1989a). Le texte original est en anglais et la traduction serait de Huberman.

la remise en question serait une phase —ou plusieurs phases— "archétypale(s)" de la vie pendant laquelle on examine ce qu'on aura fait de sa vie, face aux objectifs et aux idéaux primitifs, et où l'on envisage aussi bien la perspective de continuer dans la même voie que de se lancer dans l'incertitude et surtout dans l'insécurité d'une autre voie (p. 18).

### **3.3 Le concept d'identité**

C'est par l'intermédiaire de la thèse d'Hélène Bonin (2007) que j'ai découvert certains auteurs ayant écrit sur le concept d'identité. De ces auteurs, j'ai retenu Pierre Tap (1986), car ce qu'il propose comme conception de l'identité permet de mieux comprendre le malaise que j'ai éprouvé dans mon milieu de travail.

#### **3.3.1 Pierre Tap**

Tap (1986) définit le concept d'identité comme un système dynamique entre deux composantes indissociables, l'une liée à une dimension personnelle et l'autre à une dimension sociale. Ces deux composantes de l'identité sont nommées respectivement par l'auteur « identisation » et « identification ». L'identisation est un processus par lequel l'individu tend à se différencier, à devenir autonome, à opérer un mouvement de totalisation et à s'affirmer par la séparation. L'identification est un processus inverse, mais complémentaire, par lequel l'individu s'intègre à un ensemble plus vaste et dans lequel il tend à se fondre; c'est la composante qui permet notamment à l'individu de se conformer aux exigences sociales.

La coexistence de ces deux composantes, personnelle et sociale, exige un effort constant d'harmonisation chez l'individu, et cet effort d'harmonisation fait partie intégrante du concept d'identité, comme on peut le constater dans la définition que Tap (1986) en donne.

Il n'est d'identité que personnelle et sociale, indissolublement, effort constant d'unification, d'intégration et d'harmonisation, aussitôt démenti et toujours recommencé ; effort constant de différenciation, d'affirmation et de singularisation, aussitôt limité par la tentative inverse d'affiliation, d'appartenance et d'identification, en relation ou non avec la coaction ou la convivialité (p. 11).

Une harmonisation satisfaisante entre ces composantes est donc souhaitable, car, dans le cas contraire, il risque d'y avoir crise. Pour cette recherche, je m'intéresse à une telle possibilité et notamment à la situation où l'individu se contenterait d'intérioriser les exigences

sociales. Tap (1986) parle alors d'« aliénation ». Dans un tel cas, le processus d'identification se manifesterait tout de même, mais :

par, et à travers, la prise de conscience des conflits, la nécessité d'opérer des choix, de hiérarchiser des valeurs, de faire un tri parmi les modèles et les groupes de référence. Certes la conscience des aliénations ne les élimine pas pour autant, mais elle porte l'acteur social à revendiquer, à réagir, individuellement ou collectivement, pour réduire sa sujétion, étendre son pouvoir de décision, obtenir ou se donner les moyens de vivre selon ses aspirations et ses croyances, organiser et réaliser ses projets. Nous retrouvons ainsi l'identification, comme provocation au changement, individuel et collectif (p. 13).

Autrement dit, lorsque l'identification de l'individu n'est pas suffisamment prise en compte, la conscientisation de ce manque pousse l'individu à agir pour changer les choses afin de vivre selon ses aspirations.

### **3.4 Deux conceptions de la créativité**

Je termine ce chapitre avec une communication de Pierre Gosselin (2007) traitant de deux conceptions de la créativité. Il m'a paru important de retenir cet auteur, car ses propos permettent de définir le type de démarche impliquée dans mes projets d'enseignement et de cerner un des éléments clés du malaise.

#### **3.4.1 Pierre Gosselin**

Lors d'un exposé tenu au congrès de l'ACFAS de 2007, Gosselin (2007) a parlé de deux conceptions de la créativité qui posent des enjeux fort différents dans la pratique éducative<sup>23</sup>. Alors que l'une conduit à une démarche de type « création artistique », l'autre conduit à une démarche de type « résolution de problème ».

Dans un enseignement inspiré par une créativité de type « création artistique », le processus débute par une proposition de création que l'enseignant fait à l'étudiant. Cette proposition représente en quelque sorte une invitation à la rêverie et à une certaine forme d'errance pour amener l'étudiant à pressentir une idée dont il essaiera de se rapprocher en développant une réalisation. L'idée de départ comporte un certain flou, elle incite l'étudiant à passer à l'action,

---

<sup>23</sup> Plus précisément, je me réfère à la communication qu'il a donnée lors d'un colloque tenu à l'Université du Québec à Trois-Rivières dans le cadre du congrès de l'ACFAS de 2007. Le colloque s'intitulait *Créativité et pratiques d'éducation artistique*. Cette communication sera éventuellement publiée.

à agir avec des matériaux et des médiums pour commencer à donner forme à ce qu'il pressent. Ici, la proposition de création se veut très ouverte; elle doit permettre à chacun des étudiants de se sentir interpellé dans sa subjectivité pour suivre une piste unique dont il ignore l'itinéraire, mais qu'il va suivre en se laissant guider à la fois par ses processus expérientiels et conceptuels.

Lorsqu'on travaille dans cette perspective, on se retrouve, en bout de piste, devant des images polysémiques, c'est-à-dire devant des images qui se prêtent à plusieurs interprétations possibles. Selon Gosselin (2007), la proposition de départ a conduit les étudiants dans des directions divergentes en raison de la place donnée aux processus expérientiels subjectifs, et donc à la subjectivité encouragée. Au moment d'évaluer les productions des étudiants, on apprécie notamment leur capacité à dépasser la proposition initiale qui leur a été faite. Dans ce type de démarche, l'étudiant est en quelque sorte dans une quête de sens.

Dans un enseignement des arts inspiré par une créativité de type « résolution de problème », le processus débute également par une proposition de création que fait l'enseignant à l'étudiant. Cette proposition invite l'étudiant à préciser dès le départ une intention d'image ou de communication. On se situe ici plus près de l'art communication. Ensuite, l'étudiant se met en recherche de moyens qui vont lui permettre de réaliser cette intention. La démarche est plus cartésienne et en ce sens, les processus conceptuels de la pensée sont sollicités de façon prévalente.

Dans cette deuxième perspective, on se retrouve en bout de piste devant des messages univoques et susceptibles d'être saisis de façon immédiate par leur destinataire. Au moment d'évaluer les travaux, on apprécie notamment la capacité de l'étudiant de répondre de façon adéquate à la proposition initiale qui lui a été faite. Il est en quelque sorte dans une quête d'efficacité.

L'avantage d'un enseignement inspiré par une créativité de type « création artistique » c'est qu'il contribue à développer une synergie entre les dimensions sensible et rationnelle en incitant les étudiants à conjuguer de façon plus effective leurs processus expérientiels et conceptuels. Gosselin (2007) écrit :



À la lumière des travaux de Kris (1952) et de Noy (1979, 1984), j'en suis venu à comprendre la capacité de créer comme une capacité de conjuguer les processus primaires et secondaires de sa pensée. Processus primaires que Noy qualifie d'expérientiels, de *self centered*, de subjectifs et processus secondaires qu'il qualifie de conceptuels, de *reality-oriented* et d'objectifs (p. 2)<sup>24</sup>.

On voit bien que dans un enseignement qui est inspiré par une créativité de type « création artistique », la chose qui est au centre des préoccupations c'est le développement de la personne. Tandis que dans un enseignement inspiré par une créativité de type « résolution de problème », semblablement à ce qu'on rencontre en sciences, en architecture ou en design, c'est le développement d'une efficacité chez la personne qui est recherché.

En résumé, on se retrouve en présence de deux écoles de pensée : « l'une qu'on peut associer à un enseignement des arts visant en quelque sorte l'alphabétisation des élèves aux choses de l'art et une autre plus directement associée à l'éducation par l'art et qui vise le développement de l'élève par les arts » (p. 4).

---

<sup>24</sup> La pagination réfère à une copie papier que l'auteur m'a remise de sa communication et qui n'est pas publiée.

## **CHAPITRE IV**

### **EXPÉRIENCES DE TRAVAIL SOUTENANT LA RECHERCHE**

Trois expériences de travail reliées à l'enseignement soutiennent cette recherche. D'abord, je décris l'expérience que j'ai vécue comme enseignante dans un centre culturel montréalais, expérience la plus importante pour cette étude puisque c'est dans ce milieu que s'est réalisé mon projet de recherche. Ensuite, je présente brièvement mon expérience de travail dans deux autres milieux d'enseignement et malgré qu'elles sont moins centrales que la première, elles ont également contribué à l'avancement de mes réflexions, à l'analyse et à la synthèse des résultats.

#### **4.1 Une expérience d'enseignement dans un centre culturel montréalais**

J'ai travaillé sept ans dans un centre culturel de la région de Montréal. C'est dans ce milieu que s'est réalisée ma recherche de maîtrise. Dans les sections qui suivent, je présente les caractéristiques de ce centre ainsi que la description des cours que j'y ai donnés.

##### **4.1.1 Le centre, ses activités et sa population**

Le centre culturel pour lequel j'ai œuvré est un organisme sans but lucratif fondé il y a plus de vingt ans. Il se caractérise par les nombreux cours en arts visuels offerts à une population adulte. Le centre organise également d'autres activités telles que des parties de bridge. Pour décrire la population qui fréquente le centre, j'ai recours à l'entrevue que j'ai menée auprès de deux membres du comité administratif (sect. 2.3.3).

Selon leurs dires, plus de trois cents personnes fréquentent le centre hebdomadairement et cette population provient en grande partie de la classe moyenne. Il n'y a pas d'âge cible; l'âge peut varier de quinze à quatre-vingts ans et la moyenne se situe autour de quarante à quarante-cinq ans. La clientèle du soir est plus jeune que celle de jour, parce que celle qui s'inscrit en soirée se compose de gens actifs sur le marché du travail. Il est rare que des personnes de moins de dix-huit ans fréquentent le centre. Toutefois, lorsque des adolescents s'inscrivent, c'est parce qu'ils sont « sérieux », c'est-à-dire qu'ils sont prêts à se comporter comme des adultes. Enfin, la proportion de femmes est de 80 %.

Par ailleurs, on se souvient que Bloom (1980) différencie quatre types de contextes d'enseignement destinés aux adultes : « professionnel », « non professionnel », « récréatif » et « chaîne de production » (sect. 3.1.1). Comme nous le verrons plus en détail au chapitre V, plusieurs caractéristiques du centre en question se retrouvent dans la définition du contexte dit « non professionnel », soit le caractère « sérieux » de l'enseignement, le fait que l'art soit perçu comme un passe-temps par l'étudiant, l'appellation des cours en fonction du médium employé et l'accent donné à une étude approfondie de ce médium. Toutefois, étant donné qu'on y retrouve également des participants qui correspondent à la description des adultes moins expérimentés du niveau « récréatif » et même parfois du niveau « chaîne de production », pour le titre de ce mémoire, j'ai opté préférablement pour l'expression « contexte d'éducation populaire ».

#### 4.1.2 Un cours de peinture de base

J'ai commencé à travailler pour ce centre à l'automne 1999. J'y donne un cours de peinture de base axé sur l'enseignement des techniques traditionnelles de l'huile visant le réalisme des sujets. Ce cours s'adresse aux personnes n'ayant aucune expérience de la peinture à l'huile, et pour le suivre aucune notion préalable en dessin n'est exigée. Le cours se déroule en deux sessions de douze semaines chacune, l'une en automne et l'autre en hiver. Parfois, j'offre une troisième session au printemps où le participant est convié à réaliser un projet personnel. Pour donner une idée du type d'image produit dans ce cours, la figure 4.2 présente une image qu'une participante, nommée ici Valérie, a réalisée à partir d'une photographie (fig. 4.1).



Photographie  
15.0 x 10.1 cm

**Figure 4.1** Photographie de Valérie



Huile sur toile  
30.5 x 22.9 cm

**Figure 4.2** Réalisation de Valérie

L'objectif de ce travail pictural a consisté essentiellement à une utilisation adéquate des techniques apprises dans le cours pour « reproduire » une photographie<sup>25</sup> prise personnellement par l'étudiant. Ce dernier pouvait toutefois s'écarter quelque peu de l'image choisie. À cet effet, on remarque que Valérie a peint le ciel plus bleu et les parties ombragées de l'avant-plan plus claires que ce qui apparaît sur la photo. D'ailleurs, Valérie se dit satisfaite de ces modifications, car elles donnent plus de luminosité et de vie au paysage, ce qu'elle désirait faire.

Notons que ce type d'image et les notions apprises pour y arriver correspondent aux espérances d'un cours de peinture de base dans cette école. Toutefois, malgré la satisfaction de la direction et des participants pour ce cours, j'éprouve un certain malaise à le donner : j'ai l'impression de « mentir » sur la nature même de l'expérience artistique en maintenant les participants dans un type de réalisation axé uniquement sur les procédés techniques, dont ceux qui permettent la reproduction d'images.

#### **4.1.3 Le développement d'un cours expérimental**

Après cinq ans à donner uniquement le cours de peinture de base, il devient essentiel pour moi de pouvoir donner un autre type de cours, c'est-à-dire un cours plus près de mes aspirations d'enseignante et plus près de ce que peut vivre l'artiste, selon moi. En fait, je désire offrir un cours où le participant aurait une plus grande liberté d'action et où le développement de façons de faire plus personnelles serait encouragé. Pour inciter la direction du centre à ouvrir un tel cours, je décide de le relier à mon projet de recherche. Après une rencontre où nous discutons des objectifs qu'aurait ce nouveau cours, la direction accepte de l'inscrire à l'horaire de l'automne suivant<sup>26</sup>.

Pour développer ce cours expérimental, je m'appuie principalement sur deux auteurs, Jones (1988) et Hoffman (1988). Tout d'abord, Jones (1988), parce que ses idées rejoignent les miennes lorsqu'il souligne l'importance d'encourager l'adulte à développer sa propre façon d'interagir avec le médium choisi. Cette façon de penser s'explique par le fait que l'artiste

---

<sup>25</sup> Le choix de la photographie se fait en fonction des préférences du participant, mais également en fonction du niveau de difficulté approprié pour le cours de base.

<sup>26</sup> Il a été convenu que pour s'inscrire à ce cours, les participants devaient posséder les connaissances de base de la peinture à l'huile.

développe, selon cet auteur, un lien unique avec son médium. Afin que les étudiants puissent eux aussi développer ce type d'interaction, il pense qu'une approche exploratoire est nécessaire.

De plus, comme Jones (1988), je suis d'avis que les participants doivent s'engager dans le même type de « créativité intégrée » que l'artiste, c'est-à-dire dans une créativité qui fait appel aux processus primaires et secondaires de la pensée (sect. 3.1.3). Pour ce faire, je dois amener les participants à comprendre la réalisation d'images non seulement comme une activité qui passe par l'application de techniques apprises, mais également comme une activité qui demande de se laisser guider par quelque chose de plus intuitif. Cette façon de concevoir l'activité artistique sous-entend, à mon avis, que le participant fasse davantage de choix personnels, ce qui implique nécessairement qu'il prenne plus de risques.

Hoffman (1988) est le second auteur sur lequel je m'appuie pour développer ce nouveau cours. On se souvient que pour Hoffman (1988), l'adoption d'une attitude expérimentale par l'apprenant novice permet d'éviter qu'il se décourage (sect. 3.1.2). Je pense qu'en plus d'éviter une forme de découragement, l'adoption d'une attitude expérimentale permet de se rapprocher du travail de l'artiste, dans le sens où la recherche artistique est constituée d'une succession d'expériences.

Pour aider les novices, Hoffman (1988) recommande également une meilleure compréhension du vaste champ de l'interprétation visuelle, ce qui permet d'élargir la gamme des possibilités dans le domaine des arts. Cette compréhension peut se faire notamment par la présentation d'une variété de reproductions en lien avec l'échelle qu'il a conçue (fig. 3.1, p. 37). Pour le cours expérimental, je ne veux pas utiliser l'échelle de Hoffman (1988) comme telle, mais il m'importe de présenter une grande variété de reproductions afin d'inciter les participants à tenter des expériences différentes de celles présentées par les autres cours offerts dans le centre<sup>27</sup>.

Somme toute, les propositions, que je retiens de Jones (1988) et de Hoffman (1988) pour le développement du cours expérimental, peuvent se résumer de la façon suivante : encourager le développement de façons de faire plus personnelles par une approche exploratoire; amener les participants dans un type de créativité intégrée, c'est-à-dire alliant

---

<sup>27</sup> Tous les cours sont axés sur les techniques qui permettent la réalisation d'images réalistes.

les techniques apprises et les choix intuitifs; développer une attitude expérimentale pour contourner le découragement et pour s'approcher de la recherche de l'artiste; et enfin mieux comprendre le vaste champ des arts visuels afin d'élargir les possibilités en art. S'ajoute à cela un désir personnel d'amener les participants à prendre davantage de risques dans leurs décisions personnelles et à devenir plus conscients du sens que revêtent les images réalisées. Le tableau 4.1 pose schématiquement les objectifs du cours expérimental.

**Tableau 4.1**  
Résumé des objectifs retenus pour le développement du cours expérimental

#	Objectifs retenus pour le développement du cours expérimental
1	Encourager le développement de façons de faire plus personnelles par une approche exploratoire.
2	Amener les participants dans un type de créativité intégrée.
3	Développer une attitude expérimentale.
4	Amener les participants à mieux comprendre le vaste champ des arts visuels afin d'élargir leurs possibilités en art.
5	Amener les participants à prendre davantage de risques dans leurs choix personnels.
6	Devenir plus conscient du sens que revêtent les images réalisées.

C'est avec ces objectifs en tête que je développe un ensemble d'activités pour le cours expérimental. De plus, pour m'aider à l'élaboration des activités, deux types de questionnaires sont distribués aux participants inscrits au cours. L'un, en début de session, interroge leurs attentes envers le cours; l'autre, en fin de session, cherche à connaître le degré de satisfaction pour chacun des projets et pour le cours en général. Ces questionnaires sont pour moi un outil précieux pour la planification des activités. Ce que je retiens des réponses obtenues à ces questionnaires, c'est l'importance de varier les approches afin que chacun puisse découvrir celle qui correspond le mieux à sa personnalité.

La mise à l'essai de ce cours commence à l'automne 2004, parallèlement au cours de peinture de base que je continue à donner. Le cours expérimental est conçu de manière à couvrir deux sessions de dix semaines chacune. En tout, je donne ce cours pendant deux

ans, soit à sept groupes de trois à douze personnes âgées de trente-trois à quatre-vingt-quatre ans. Deux hommes seulement s'inscrivent au cours. Enfin, quelques exemples de projets réalisés dans le cadre de ce cours sont présentés au chapitre V<sup>28</sup>.

Il importe de mentionner, en terminant, qu'après sept ans de travail pour ce centre, je mets fin à mes contrats d'enseignement, et ce, malgré le fait que je prends plaisir à donner le cours expérimental. Nous verrons pourquoi lors de la synthèse des résultats de la recherche au chapitre VI.

#### **4.2 Une expérience de travail lors d'une activité artistique auprès d'aînés**

Après mon départ du centre pour lequel j'ai œuvré pendant sept ans, j'ai eu la chance de vivre deux autres expériences de travail dans le domaine de l'enseignement des arts. La première de ces expériences a lieu au cours de l'été 2006.

Une étudiante à la maîtrise me demande de collaborer à une activité artistique qu'elle projette pour son milieu de travail, un centre communautaire pour aînés<sup>29</sup> de la région montréalaise. Il s'agit de faire vivre une expérience du type « performance – land art »<sup>30</sup> à un groupe d'aînés fréquentant le centre. Ma collaboration se fait à titre d'artiste invitée.

Nous travaillons deux jours à planifier l'activité qui est présentée un peu plus tard au mois de septembre dans un parc de l'Île-Bizard. Le jour de l'activité, avant qu'arrivent les participants, nous préparons le chemin menant au site en déposant au sol des éléments que nous avons préalablement prélevés : coquillages, pierres, végétaux. Ces éléments déposés au sol ont pour but de guider les participants vers un belvédère. Puis, à leur arrivée au lieu prévu, l'initiatrice du projet leur présente la démarche de quelques artistes dont le travail est relié au « land art ». Après quoi, elle les invite à me rejoindre sur la grève, au bas du belvédère, alors que je dépose des végétaux au sol. Mon action sert deux objectifs : faire voir aux aînés une

---

<sup>28</sup> L'objectif de cette recherche ne vise pas le développement d'un cours expérimental. Il n'est donc pas nécessaire de donner ici la description complète des activités développées dans le cadre de ce cours. Pour la présente recherche, il importe surtout de savoir que pour rompre avec une situation insatisfaisante, je me suis donné à introduire un changement dans ma tâche comme enseignante et à vivre ce changement pendant deux ans.

<sup>29</sup> Sont admis à ce centre les gens âgés de cinquante-cinq ans et plus.

<sup>30</sup> Par « performance – land art », il faut entendre un projet du type « land art » réalisé en temps réel.

performance en direct et inciter ceux qui le désirent à y participer. La participation des aînés peut se faire de deux façons, soit en s'intégrant à l'action que je pose ou encore en réalisant leur propre intervention sur le site. La figure 4.3 présente une participante intervenant de façon personnelle sur la grève.



**Figure 4.3** Participante intervenant de façon personnelle sur la grève

Cette activité est pour moi nourrissante de deux façons. Tout d'abord, elle me permet de vivre une expérience très différente des cours que j'ai donnés jusqu'ici. Puis, et cela est sans doute l'aspect le plus marquant de cette expérience, j'ai beaucoup de plaisir à travailler avec cette étudiante à la maîtrise. Ce plaisir à travailler ensemble me fait prendre conscience de l'importance de ma relation avec mes collègues. En effet, après dix-sept ans de travail, c'est la première fois que je prends réellement plaisir à discuter avec une collègue. Et ce plaisir semble s'expliquer par nos conceptions semblables de l'art. De plus, ayant des préoccupations similaires par rapport à l'enseignement, travaillant toutes deux auprès d'adultes, nos conversations sont des plus stimulantes.



### **4.3 Une expérience de travail dans le cadre du certificat en arts plastiques**

Une deuxième expérience de travail se réalise au cours de l'hiver 2007, alors que je suis engagée comme auxiliaire d'enseignement pour deux cours du certificat en arts plastiques de l'Université du Québec à Montréal. Il s'agit de deux cours d'exploration en couleur. Mon rôle ici consiste essentiellement à servir de soutien technique auprès des étudiants. Je fais notamment des démonstrations de différentes techniques de dessin et de peinture en plus de démontrer comment préparer les surfaces devant être peintes.

Cette expérience de travail est pour moi enrichissante de deux manières. Tout d'abord, les étudiants ayant plus d'expérience que ceux qui participaient jusqu'ici à mes cours, permettent de pousser plus avant mes réflexions sur l'enseignement. Puis, ma relation avec la professeure responsable des cours est très plaisante. Nos conversations nourrissent notamment mes réflexions sur l'enseignement des arts aux adultes. De cette expérience de travail, je retiens encore une fois l'importance de ma relation avec les collègues. Tout comme l'expérience relatée à la section précédente, la qualité de cette relation semble dépendre de nos conceptions similaires de l'art et de nos objectifs communs liés à l'enseignement.

## **CHAPITRE V**

### **L'ANALYSE DES DONNÉES**

Au cours de l'analyse thématique du carnet de traces, se sont dégagés neuf principaux aspects permettant de qualifier le malaise, que j'ai désignés selon les termes suivants : « cacher mon identité artistique », « l'insatisfaction des participants », « le comment faire technique », « l'aspect directif de l'enseignement », « le sens en art », « l'ennui ou le manque de stimulation », « l'évaluation des résultats », « l'absence de réseau en art » et « la perte de plaisir ou le désengagement vis-à-vis de l'art et de son enseignement ». De plus, lors de cette analyse, une sensation a fait surface, sensation qui m'est apparue comme une « distance » existant entre les personnes côtoyées au travail et moi. Cette sensation de distance était à ce point si importante qu'elle pouvait qualifier chacun des aspects déjà dégagés; c'est donc sous l'angle de la distance que ces neuf aspects sont abordés ici. Dans ce dessein, sont présentés et analysés six discussions spontanées, une entrevue et un courriel qui permettent d'illustrer de façon concrète comment la distance se faisait sentir en lien avec ces aspects.

Ce chapitre se divise en trois parties. En première partie, la présentation de certaines données permet d'illustrer de quelle manière la distance se faisait sentir de façon problématique, c'est-à-dire comme quelque chose qui « m'opposait » au milieu. Puis, la deuxième partie présente une situation vécue lors du cours expérimental qui permet de percevoir de quelle façon j'ai tenté de trouver intuitivement des solutions au malaise associé à cette distance. Enfin, la troisième partie montre comment, malgré la distance ou peut-être bien grâce à elle, le cours expérimental s'est avéré somme toute une expérience enrichissante autant pour les participants que pour moi. Le cours expérimental semble avoir établi, si je peux dire, un juste milieu entre les participants et moi.

Il importe de spécifier que le choix des données pour ce chapitre s'est fait en fonction de la pertinence de chaque type de données pour le traitement des neufs aspects pouvant qualifier le malaise, et de manière à rendre compte du point de vue de diverses personnes impliquées dans le milieu : les participants, les collègues enseignants et les dirigeants du centre. L'analyse des données permet non seulement de découvrir comment la distance s'est fait

sentir en lien avec les neuf aspects soulevés, mais également de formuler le malaise de différentes façons. D'ailleurs, à la fin de chaque section sont présentés deux tableaux résumant les résultats de l'analyse : l'un traitant de la distance et l'autre du malaise. De plus, un tableau résumant les aspects permettant de qualifier le malaise, aspects abordés par les sections 5.1 et 5.2, est présenté à l'appendice C (p. 126). Ce tableau, réalisé parallèlement à l'écriture du chapitre V, m'a permis de suivre l'état d'avancement du texte en m'assurant que chaque aspect avait été traité. Ce tableau étant un document de travail, j'ai choisi de le présenter à la toute fin pour ne pas alourdir le texte, la distance et le malaise ayant priorité.

Pour ce qui est de l'ordre de présentation des données et de la structure du chapitre, ils ont été pensés de façon à ce qu'il y ait un lien logique permettant de comprendre le malaise de façon progressive. En effet, une structure qui aurait, par exemple, présenté d'abord les données en lien avec les participants, puis celles en lien avec les collègues enseignants pour finir avec celles reliées aux dirigeants du centre, aurait plus difficilement permis, pour le lecteur, une progression dans sa compréhension.

## **5.1 Une distance qui « oppose »**

Dans cette section, les aspects pouvant qualifier le malaise sont présentés sous l'angle d'une distance sentie ici comme quelque chose qui « m'oppose » au milieu. Pour ce faire, je présente et analyse six données, dont cinq discussions spontanées et une entrevue, qui permettent de voir comment cette distance se faisait sentir en lien avec ces aspects.

### **5.1.1 La distance et le malaise tels qu'ils se manifestent lors d'un échange avec une participante : Julie**

Avant de rendre compte du premier échange retenu, échange que j'ai eu avec une participante que je nomme ici Julie, j'aimerais décrire le contexte particulier où il a pris naissance. Tout d'abord, j'aimerais rappeler qu'il m'arrivait d'offrir, dans le cadre du cours de peinture de base, une session de printemps de six semaines où je proposais aux participants de réaliser une peinture personnelle. Cette réalisation personnelle avait pour objectif de développer l'autonomie, c'est-à-dire d'inciter le participant à prendre davantage de décisions par lui-même en lui laissant une plus grande liberté lors du travail<sup>31</sup>. Je profitais de la fin de la

---

<sup>31</sup> Les deux premières sessions comportaient davantage de consignes dont il fallait tenir compte.

session d'hiver pour annoncer celle du printemps et expliquer ce nouvel objectif qui consistait à prendre davantage de décisions par soi-même. Malheureusement, les deux participantes les moins expérimentées du groupe inscrit à l'hiver 2004 étaient contrariées par cette annonce, car elles se disaient ne pas être prêtes pour créer et faire des choix personnels. Mais, malgré leurs appréhensions, elles se sont tout de même inscrites à la session du printemps. C'est au cours de la cinquième séance de cette session qu'a eu lieu l'échange avec Julie, l'une des deux participantes dont il vient d'être question<sup>32</sup>.

La conversation débute alors que Julie doit prendre une décision concernant le type de pinceau à utiliser pour peindre des arbres. Puisqu'elle hésite entre deux formats de pinceau, elle me demande lequel prendre pour garantir un « beau » résultat. Je lui explique que les deux pinceaux permettent de beaux résultats, mais des résultats différents. Je lui conseille de faire des essais avec les deux pinceaux pour voir ce qu'elle préfère. Mais loin de la satisfaire, ma réponse enclenche plutôt une discussion qui me laisse entrevoir son mécontentement. Il importe de mentionner ici que différentes techniques pour peindre des arbres avaient déjà été présentées aux participants à la session précédente.

Elle me parle alors de sa sœur jumelle inscrite à des cours de peinture depuis peu dans un autre lieu d'enseignement et dont les peintures sont « tellement plus belles » que les siennes. Lorsque je lui demande ce qu'elle entend par « belles » peintures, elle me répond que cela se définit comme quelque chose qui est agréable à l'œil, dont on est fière, qu'on encadre, qu'on place au mur et que tout le monde aime. Elle me dit que sa sœur a peint un canard particulièrement réussi. Elle ajoute qu'elle désire apprendre à peindre tout, c'est-à-dire apprendre les techniques exactes pour peindre chaque chose, chaque sujet.

Or, à mes yeux, le travail pictural de Julie est en bonne voie de réalisation et présente déjà des qualités esthétiques. De toute évidence, en plus d'une distance entre mon objectif de développer son autonomie et son désir d'obtenir de moi une marche à suivre, il y a un écart entre nos critères d'évaluation d'une image, ce qui me fait hésiter sur la consigne à donner. Puisque Julie déclare n'avoir rien aimé de ce qu'elle a fait à la session d'hiver, session où j'ai

---

<sup>32</sup> Même si cette discussion a eu lieu dans le cadre du cours de base et avant le développement de mon projet de maîtrise, elle me semble exemplaire pour décrire les attentes de certains novices. Par ailleurs, je perçois la session de printemps du cours de peinture de base comme étant en ligne avec ce que je voulais éventuellement développer comme approche expérimentale.

donné des consignes précises pour rendre les végétaux, il me semble évident que même si je lui indique ici le pinceau à utiliser, les couleurs à choisir et la manière d'appliquer ces couleurs sur la toile, tout cela ne répondrait pas à ses goûts esthétiques. De plus, en cours de session, Julie m'avait fait percevoir son goût pour une grande variété d'images, ce qui rend encore plus difficile l'évaluation de ses critères esthétiques. L'idée de faire plusieurs essais me semble encore une fois la meilleure solution, non seulement pour l'aider à prendre une décision, mais également pour que je puisse mieux cerner ses préférences visuelles.

Elle me demande alors si le problème est une incompétence technique chez moi ou mon approche particulière de l'enseignement des arts. Je lui réponds que chaque enseignant fonctionne selon l'approche qu'il croit être la meilleure, et que puisque ma façon d'enseigner la rend manifestement malheureuse, ce qui m'attriste, je lui conseille de rechercher éventuellement des cours dont l'approche est semblable à celle que reçoit sa sœur. Julie répond que je ne la comprends pas et que je prends tout personnellement. Elle insiste sur ce dernier point qui semble particulièrement l'irriter. Je réplique en affirmant que je ne prends pas son commentaire de façon personnelle, puisqu'il est tout à fait normal de préférer une approche plutôt qu'une autre. Mais Julie persiste dans ses reproches : après un moment, elle cesse de me parler, renonce à poursuivre le cours et range ses choses. Elle interrompt ainsi sa session au milieu de la cinquième séance des six prévues. Julie sort du local mécontente et déçue, ce que je trouve regrettable d'autant plus que je l'aimais bien et que je la trouvais plutôt douée. En définitive, nous sommes toutes les deux contrariées : elle n'ayant pas eu les consignes qu'elle désirait et moi n'ayant pas su l'amener à percevoir l'avantage de faire quelques essais et de découvrir par elle-même le type de pinceau à utiliser. En fait, je regrette la tournure des événements. Il aurait été préférable que je trouve une façon de contourner ses reproches<sup>33</sup> pour l'amener à préciser ce qui caractérise formellement une « belle » peinture à ses yeux<sup>34</sup>, car ce type d'information m'aurait donné des pistes pour émettre une consigne se rapprochant de ses espérances. En effet, Julie, comme bien des novices, ne réalisait pas que les critères esthétiques diffèrent d'une personne à l'autre et que

---

<sup>33</sup> En dix-sept ans de travail, c'est la seule fois où une participante me faisait ouvertement tant de reproches; je n'ai donc pas eu l'occasion de développer des stratégies pour désamorcer ce genre de dynamique. Toutefois, malgré mes limites dans cette affaire, il me semblait tout à fait pertinent d'en rendre compte, car cette situation recèle des informations particulières sur le type de tension qui peut résulter de la distance existant entre un adulte novice et un enseignant.

<sup>34</sup> Par exemple, une belle peinture présente des couleurs vives, beaucoup de détails, etc.

sans points de repère dans ce sens, il m'est difficile de donner un conseil technique approprié.

Je me rends compte que dans cette affaire je me suis trompée tout au long de la session sur le niveau réel atteint par Julie et cette erreur peut s'expliquer de deux façons. Premièrement, le rendement de Julie en classe me laissait croire que malgré quelques appréhensions, tout se passait bien pour elle, jusqu'au moment de cette discussion finale. Je prends donc conscience que l'aspect visuel des travaux est parfois trompeur par rapport au niveau de développement du participant : ce qui se passe sur la toile est une chose et ce qui se passe en la personne qui peint en est une autre. Puis, son goût pour une grande variété d'images m'a laissé croire qu'elle se situait plus près du second stade du développement de l'adulte, celui de l'expression esthétique. En effet, Bloom (1979) indique qu'à ce stade les étudiants ont intériorisé une variété de standards de qualité alors qu'au premier stade, celui des dissonances inhibitrices, les standards des participants sont plutôt limités. L'incident décrit plus haut m'indique que malgré son goût pour une grande variété d'images, Julie se situait bel et bien au premier stade, puisque l'écart entre ses capacités techniques et ses références visuelles<sup>35</sup> a eu pour effet de l'inhiber, problématique caractéristique à ce stade.

Par ailleurs, les attentes de Julie pour un résultat garanti m'amènent à penser que ce qu'elle recherchait était un type d'apprentissage plus proche de ce qu'on retrouve dans un milieu dit « chaîne de production ». En effet, dans un tel milieu, Bloom (1979) écrit que « Le processus, les matériaux et le produit sont prédéterminés par quelqu'un d'autre que l'étudiant, soit l'enseignant ou le désigner du « kit ». Le risque d'échec est pratiquement éliminé pour l'étudiant. Si les instructions sont suivies à la lettre, le résultat est garanti » (p. 84)<sup>36</sup>. Je suppose que la sœur de Julie était inscrite à ce genre de cours. J'en déduis donc qu'une partie du problème provient du fait que certains participants, comme Julie à la session de printemps, s'inscrivent à des cours qui ne sont pas tout à fait appropriés pour eux.

Il arrive parfois que les participants, comme Julie ici, soient mécontents des résultats obtenus dans les cours. L'intensité de ces mécontentements, qui m'apparaît à certains moments

---

<sup>35</sup> Références visuelles qui me sont restées finalement inconnues.

<sup>36</sup> Traduction libre.

« démesurée »<sup>37</sup>, témoigne peut-être d'un désir qui dépasserait l'expérience picturale en elle-même. Puisque Julie m'avait spécifié ne pas être satisfaite de sa peinture parce qu'elle ne la jugeait pas assez « belle » pour l'encadrer et la montrer à sa sœur, je réalise que certains participants voient la réussite de leur réalisation comme un moyen d'obtenir l'estime de leurs proches. Autrement dit, il est possible que les attentes concernant les résultats soient reliées à un besoin de reconnaissance des personnes significatives pour eux.

La question des attentes des participants versus les objectifs de l'enseignant apparaît clairement dans cet exemple. Alors que l'apprentissage le plus riche que j'ai personnellement reçu lors de ma propre formation en art a été transmis par un enseignement peu directif me permettant de prendre davantage de décisions et de risques, pour Julie il en était autrement. En ce qui me concerne, faire des choix personnels et prendre davantage de risques a contribué à développer une plus grande confiance en moi et en mes intuitions. Je pense que Julie désirait elle aussi développer une plus grande confiance en elle-même, mais d'une manière différente, c'est-à-dire en réalisant une image qu'elle estimerait et que ses proches estimerait également, mais sans prendre de risque pour y parvenir.

Même si cela semble décrire *a priori* deux façons différentes de développer la confiance en soi, je crois que les participants désirant avoir le plein contrôle sur l'issue de leur travail en ne s'abandonnant pas un peu au hasard et à l'inconnu ne peuvent pas vivre une véritable expérience artistique. Ils fonctionneraient, par conséquent, avec une fausse conception de cette activité, comme le mentionne Jones (1988) : « La créativité intégrée de l'artiste n'est pas facile à atteindre pour des adultes qui croient souvent que l'éducation implique uniquement des processus cognitifs secondaires. Ils travaillent avec une fausse représentation de la nature de l'activité artistique » (p. 181)<sup>38</sup>.

D'un autre côté, tant que l'estime de soi dépend d'un certain type de résultat et que le participant éprouve une faible tolérance à l'échec, il m'apparaît difficile pour un enseignant de nourrir l'adulte novice autrement que de procédés techniques et de façons de faire amenant efficacement et assurément à des images « réussies ». Quoique ce type d'enseignement semble parfois nécessaire à certains novices, il m'apparaît tout de même plus proche d'une

---

<sup>37</sup> Ces mécontentements m'apparaissent démesurés, parce qu'il s'agit après tout d'un cours d'initiation à la peinture, offert dans un contexte de loisir.

<sup>38</sup> Traduction libre.

initiation aux techniques qu'une véritable initiation à l'art. En outre, il ne faudrait pas oublier que malgré toutes les techniques qui peuvent s'apprendre, l'habileté manuelle s'acquiert par une pratique continue qui exige un investissement dans la durée, contrairement à ce que certains novices, comme Julie, semblent croire.

En résumé, cette discussion montre comment une distance entre les attentes des participants et les objectifs de l'enseignant peut parfois être source de tension. Cela rejoint ce que mentionne Bloom (1979) à ce sujet, c'est-à-dire que si la tension entre les objectifs de l'enseignant et ceux de l'étudiant est trop grande, il est probable que l'étudiant quittera le programme. C'est exactement ce qu'a fait Julie. La tension entre nous pourrait donc se comprendre comme des pôles opposés d'un même continuum.

Cette tension entre Julie et moi découle en fait de la conception qu'on se fait de l'art et de son enseignement. Ici, par exemple, l'écart entre la conception de Julie et la mienne se perçoit à travers cinq polarités (tabl. 5.1, p. 62). Tout d'abord, alors que Julie désirait un enseignement axé sur la transmission de connaissances et de procédés techniques déterminés par l'enseignant, je cherche plutôt à faire développer des façons de faire propres à chacun. En deuxième lieu, tandis que Julie semblait concevoir le développement de la confiance en soi par la réalisation d'images qu'elle estime et qui sont estimées de ses proches, pour moi le développement de la confiance en soi passe par la prise de décisions personnelles et la prise de risque. Troisièmement, alors que Julie désirait avoir le plein contrôle sur l'issue du travail, je priorise l'abandon à une part d'inconnu. Quatrièmement, l'idée que Julie se fait de l'habileté manuelle, comprise comme un apprentissage de techniques rapidement assimilables, va à l'encontre de mon expérience qui me porte à croire que l'habileté est plutôt un savoir-faire qui se développe par une pratique continue et un investissement dans la durée. Et cinquièmement, les références esthétiques de Julie semblent différentes des miennes.

Quant au malaise ressenti, c'est sans aucun doute l'intensité des insatisfactions de certains participants qui en est la cause. En effet, ces insatisfactions me font remettre en question la pertinence de vouloir enseigner selon mes propres conceptions en art. Le malaise peut donc se comprendre comme une tension interne entre, d'une part, mon envie d'enseigner selon mes propres critères et, d'autre part, mon envie de répondre aux attentes des participants (tabl. 5.2, p. 62).



**Tableau 5.1**

Résumé de la distance telle qu'elle se manifeste lors d'un échange avec une participante nommée Julie

#	Pour Julie	Pour moi
1	Un enseignement axé sur la transmission de connaissances et de procédés techniques prédéterminés par l'enseignant.	Un enseignement favorisant des procédés techniques développés par le participant.
2	Le développement de la confiance en soi par la réalisation d'images estimées par le participant et par ses proches.	Le développement de la confiance en soi par la prise de décisions personnelles et la prise de risque.
3	Un plein contrôle sur l'issue du travail.	Un abandon à une part d'inconnu.
4	Une conception de l'habileté perçue comme un apprentissage de techniques rapidement assimilables.	Une conception de l'habileté comme un savoir-faire qui se développe par une pratique continue et un investissement dans la durée.
5	Certaines références esthétiques.	Certaines références esthétiques différentes de celles de Julie.

**Tableau 5.2**

Résumé du malaise tel qu'il se manifeste lors d'un échange avec une participante nommée Julie

#	Formulation du malaise
1	Une tension interne entre, d'une part, mon envie d'enseigner selon mes propres critères et, d'autre part, mon envie de répondre aux attentes des participants.

Au sortir de cet entretien et de son analyse, il est clair que je porte en moi une conception de l'enseignant qui se définit comme une personne devant répondre aux attentes des participants. Mais en même temps, les attentes de certains d'entre eux sont liées à une conception de l'art et de son enseignement très éloignée de la mienne, ce qui semble rendre difficile une certaine conciliation.

On pourrait me faire remarquer qu'avec ce genre d'étudiante, qui manque de confiance en soi, je pourrais simplement répondre à leurs attentes avec des consignes techniques et me concentrer sur les étudiants aptes à aller plus loin. Mais voilà, pendant des années ma

principale fonction a été justement de donner des consignes techniques et plus le temps passe, moins j'accepte de le faire.

### **5.1.2 La distance et le malaise tels qu'ils se manifestent lors d'échanges avec une participante : Nathalie**

À la fin d'une séance du cours expérimental, une conversation avec une participante, nommée ici Nathalie, s'amorce sur la définition de l'art. Son fils, étudiant en technique vidéo, lui avait fait part d'un projet sur lequel il travaillait et qui consistait à projeter des images sur des personnes exécutant une performance. Elle me dit ne pas comprendre en quoi cela est de l'art, compte tenu du fait qu'il ne s'agit pas d'un objet pouvant être conservé et que cela ne semble correspondre en rien à ce qu'elle réalise dans le cours de peinture.

Je tente de lui faire comprendre qu'il s'agit d'une forme d'art se rapprochant du théâtre dans le sens qu'il faut assister à la « présentation » de l'œuvre. Pensant que cela pouvait l'éclairer davantage, je poursuis en parlant d'un projet de performance que j'ai expérimenté lors d'un séminaire de création à la maîtrise et qui a consisté à traverser pieds nus une artère achalandée de Montréal. Je lui fais voir que cette performance est semblable au théâtre, en ce sens qu'il s'agit d'un événement qui a eu lieu durant un court laps de temps et auquel il a fallu assister. J'ajoute que ce n'est que le langage qui change entre la peinture, la performance et la vidéo, car des sujets semblables peuvent être développés à travers ces diverses formes de langage.

Pour mieux faire comprendre cette notion de sujet pouvant se transcrire dans diverses formes de langage, je lui parle d'un dessin que j'ai réalisé alors que j'étais jeune adulte et qui représentait des jouets d'enfant. Je parle du concept de la vulnérabilité que je perçois être déjà présent dans ce dessin symbolisé par des objets liés à l'enfance. Ce concept se serait développé au cours du temps et aurait été repris de façon différente dans ma performance<sup>39</sup>.

Alors que je décris ces différentes réalisations en art, je sens les autres participants tendre l'oreille pour suivre notre conversation. Pensant que mes propos les intriguaient, je poursuis en disant qu'une de mes difficultés à la maîtrise était liée à ma timidité lors des présentations orales. Préoccupée par ce problème, j'ai rêvé, une nuit, que je marchais pieds nus dans les

---

<sup>39</sup> L'analyse de ma pratique m'aurait permis de voir que la question de la vulnérabilité est présente dans ma pratique depuis longtemps.

corridors de l'Université. Ce rêve était significatif pour moi dans le sens qu'il révélait mon envie de parler sans peur lors des séminaires. Hantée par ce rêve, j'ai alors voulu l'intégrer à un de mes projets en art. En fait, marcher pieds nus était pour moi une façon de me rendre vulnérable aux blessures tout comme j'avais l'impression de me rendre vulnérable lors des présentations orales.

Juste après avoir raconté ce rêve, une participante s'exclame « Ah, tu l'avais rêvé ! ». Par ce commentaire, je réalise qu'elle, et possiblement d'autres participants du cours, ne considère peut-être pas l'inconscient comme faisant partie du travail créateur. J'aurais pu profiter de cette intervention pour parler du processus de création et du rôle joué par l'inconscient, mais je ne l'ai pas fait. Je ne l'ai pas fait, parce que cette discussion était déjà assez inhabituelle dans le cadre d'un tel cours et qu'il me semblait qu'un dosage est nécessaire lorsqu'on désire aborder de tels sujets. Néanmoins, si j'aurais voulu pousser plus loin sur ce terrain, j'aurais pu demander à la participante ce qu'elle entendait exactement par « Ah, tu l'avais rêvé ! ». N'ayant pas posé cette question, je suppose qu'elle valorisait davantage les processus conscients en art parce plus contrôlés et sécurisants.

Je conclus plutôt la discussion en disant que l'art peut traiter de sujets tout aussi importants pour nous et produire un certain effet bénéfique. La discussion se termine ainsi, les participants rangent leurs choses et quittent le local. Je ne sais donc pas ce qu'ils ont retenu de mes propos à ce moment-là.

Plus tard, alors que Nathalie et moi dînons ensemble, elle me dit quelque chose qui m'éclaire sur l'impact de mes confidences en classe : « l'art n'est pas thérapeutique : c'est quelque chose que l'on place au mur et qui nous rend heureux ! »<sup>40</sup>. J'ai senti par ce commentaire que mes propos en classe concernant mes réalisations en art, les sujets importants pour nous et l'effet potentiellement bénéfique pouvant en découler, l'avaient peut-être heurtée. J'ai regretté, à cet instant, d'avoir divulgué mes préoccupations artistiques aux participants parce que je réalisais que certains en avaient peut-être été heurtés; sans compter la gêne que j'avais ressentie en me dévoilant pour leur fournir des éléments de compréhension.

---

<sup>40</sup> Il m'apparaît évident que ce commentaire de Nathalie résultait de mes préoccupations artistiques divulguées en classe, puisqu'aucun de mes dires dans le cadre du cours expérimental ne pouvait susciter une telle réaction de sa part.

Les dires de Nathalie me permettent toutefois d'identifier une distance entre nous à propos de deux concepts liés à l'art : l'un concernant la définition de l'activité artistique, et l'autre la forme que peut prendre l'activité en arts visuels. Pour ce qui est de la définition de l'activité artistique, Nathalie semblait la percevoir comme un loisir, c'est-à-dire comme une occupation agréable, alors que je la percevais comme un lieu de construction de soi. Le fait qu'elle ait mentionné que l'activité en art devait nécessairement engendrer un produit qui rende heureux me laissait supposer que cette activité pour elle ne devait pas donner accès à la totalité de sa personne : alors qu'un engagement dans l'activité artistique, à mon avis, fait appel à toutes les composantes de l'individu, même à celles qui ne rendent pas heureux.

Pour ce qui est de la forme que peut prendre l'activité en arts visuels, pour Nathalie cette activité doit engendrer un produit qui se place au mur, alors que pour moi cette activité peut prendre une grande variété de formes. Une performance, étant une action, ne peut faire partie du champ des arts visuels pour Nathalie, alors que pour moi une performance fait partie de ce champ.

Les conceptions de Nathalie reliées à l'art sont intéressantes, car elles sont représentatives des conceptions de nombreux novices. Il s'agit en fait de conceptions « romantiques » de l'art, c'est-à-dire rattachées aux notions d'objet, de beauté et de formes traditionnelles.

Puis, la discussion avec Nathalie s'engage sur les différentes possibilités dans le champ des arts visuels autres que la peinture. Après un moment où nous énumérons différentes formes possibles dans ce champ<sup>41</sup>, elle me demande quelle est exactement « ma » conception des arts visuels. Je réponds que la conception qu'on se fait des arts visuels est un peu comparable à la conception qu'on se fait de l'amour, c'est-à-dire quelque chose qui évolue. En fait, je ne veux pas lui indiquer quelque chose de précis; je veux surtout lui faire voir que nos conceptions sont naturellement amenées à changer. Enfin, elle me dit apprécier les questionnements que je suscite en elle, alors que d'autres professeurs apportent des réponses.

Cet extrait me laisse donc comprendre qu'en dépit du fait qu'elle se sentait un peu heurtée dans sa conception de l'activité artistique, elle appréciait tout de même le fait d'avoir à se questionner. Si j'ai réussi à faire naître un tel questionnement chez Nathalie, j'en suis

---

<sup>41</sup> La performance, la vidéo, etc.

heureuse, car cela me semble être un pas important. Toutefois, j'ai l'impression que pour bon nombre de participants novices, ce genre de questionnement n'est pas apprécié parce qu'il s'avère être une expérience trop déstabilisante pour eux au stade où ils en sont.

Par ailleurs, le besoin qu'auraient certains novices de ne pas être déstabilisés par rapport à l'activité artistique, me laisse soupçonner un besoin plus général de ne pas être déstabilisé par rapport à bien d'autres domaines de la vie. De plus, pour la même raison qu'on aimerait se faire une idée précise de ce qu'est l'activité artistique on aimerait, je suppose, pouvoir se faire une idée précise sur bien d'autres sujets, notamment à propos de sujets complexes difficiles à trancher. Enfin, il est possible qu'en cherchant des définitions précises on cherche également à se situer comme personne, c'est-à-dire à définir qui l'on est à partir de balises clairement établies.

Pour résumer, les échanges avec Nathalie laissent percevoir une distance par rapport à quatre aspects liés à l'art (tabl. 5.3, p. 67). Tout d'abord, l'activité artistique chez Nathalie doit engendrer un objet pouvant être conservé et placé au mur, alors que pour moi l'activité artistique peut prendre de multiples formes et notamment des formes qui n'engendrent pas nécessairement des objets. Deuxièmement, pour Nathalie l'activité artistique fait appel uniquement aux processus conscients, alors que pour moi l'activité artistique fait appel aux processus conscients et inconscients. Puis, l'activité artistique pour Nathalie est perçue comme un loisir, tandis que pour moi l'activité artistique est perçue comme un lieu de construction de soi. Enfin, les novices, bien souvent, n'apprécient guère de se questionner au sujet de leur conception de l'art, alors qu'un tel questionnement serait, à mon avis, enrichissant pour eux.

Pour ce qui est du malaise, il y a tout d'abord la gêne que j'ai ressentie en dévoilant mes préoccupations artistiques pour amener des éléments de compréhension. Puis, mes préoccupations artistiques ont eu pour effet de provoquer à leur tour un certain malaise chez Nathalie qui s'en est trouvée heurtée dans sa conception de l'art. En outre, le fait que j'accepte de me dévoiler pour amener Nathalie à mieux comprendre toute l'étendue des arts visuels laisse percevoir l'importance que je peux accorder à une meilleure compréhension de ce champ. Évidemment ce type de conversation avec Nathalie est exceptionnel, car généralement dans le cours expérimental, je dose les questionnements liés à l'art en amenant graduellement les participants à vivre de nouvelles expériences artistiques

adaptées à leur réalité. Enfin, si je mets de côté le fait d'être intimidée lorsque je me dévoile, mon malaise peut se formuler de la façon suivante : un regret de ne pas pouvoir amener les novices à se questionner davantage au sujet de leur conception de l'art, alors qu'un tel questionnement serait, à mon avis, enrichissant pour eux (tabl. 5.4).

Certes, on peut s'interroger sur la pertinence de vouloir susciter un tel questionnement chez les novices, mais ce qui est certain, c'est que mes échanges imprévus avec Nathalie lui ont permis de mieux comprendre le travail de son fils. Par conséquent, je suis portée à croire que le fait d'enrichir notre compréhension de l'activité artistique est une façon de nous ouvrir au monde. Et comme Nathalie me le dira plus tard, nos échanges lui ont permis non seulement d'élargir ses horizons, mais également de développer un intérêt pour des formes artistiques qui jusque-là la laissaient indifférente.

**Tableau 5.3**  
Résumé de la distance telle qu'elle se manifeste lors d'échanges avec  
une participante nommée Nathalie

#	Pour Nathalie ou les novices	Pour moi
1	L'activité artistique doit engendrer nécessairement un objet pouvant être conservé et placé au mur.	L'activité artistique peut prendre de multiples formes, n'engendrant pas nécessairement des objets.
2	Une conception de l'activité artistique qui fait appel uniquement aux processus conscients.	Une conception de l'activité artistique qui fait appel aux processus conscients et inconscients.
3	L'activité artistique est perçue comme un loisir.	L'activité artistique est perçue comme un lieu de construction de soi.
4	Une réflexion au sujet de sa conception personnelle de l'art qui n'est guère appréciée dans bien des cas.	Une réflexion au sujet de sa conception personnelle de l'art favorise chez les novices un enrichissement.

**Tableau 5.4**  
Résumé du malaise tel qu'il se manifeste lors d'échanges avec une  
participante nommée Nathalie

#	Formulation du malaise
1	Un regret de ne pas pouvoir amener les novices à se questionner davantage au sujet de leur conception de l'art, alors qu'un tel questionnement serait, à mon avis, enrichissant pour eux.

### **5.1.3 La distance et le malaise tels qu'ils se manifestent lors d'échanges avec une participante : Ericka**

Alors que certains participants se sentent heurtés lorsque je dévoile mes préoccupations artistiques, comme ce fut le cas pour l'exemple présenté à la section 5.1.2, d'autres semblent plutôt déçus de constater que je m'intéresse à d'autres formes d'art que la peinture. Ces réactions s'expliquent peut-être par le fait qu'ils s'attendent à ce que la pratique de l'enseignant soit directement liée à la technique qu'il enseigne. L'échange que je présente ci-après est intéressant à ce propos.

L'échange débute alors que j'organise avec Ericka, une participante inscrite au cours expérimental, une activité de peinture qu'elle m'invite à présenter dans son milieu de travail, un hôpital montréalais. Je profite donc de notre rencontre pour lui demander de participer à un projet de performance que je projette de réaliser dans le cadre d'un séminaire de création à la maîtrise et qui nécessite l'intervention d'une personne du domaine de la santé.

Je lui explique que ce projet de performance ressemble à une courte présentation théâtrale mais dont l'action est réelle, et consiste à installer un soluté. J'ajoute que, par cette action, je désire traiter de la notion de confiance entre individus et au fait que l'on doit parfois s'en remettre aux autres. Une conversation intéressante sur l'état de vulnérabilité et sur les liens de confiance s'amorce alors avec Ericka qui, étant médecin, connaît bien le sujet.

Puisqu'elle a l'expertise pour installer un soluté et qu'elle s'intéresse au monde de l'art, elle accepte et me demande si je vais réaliser une peinture de cette performance. Je suis étonnée par cette question, car de toute évidence je ne comptais pas faire de peinture dans le cadre de ce projet. Je lui dis que la performance sera probablement filmée pour en garder une trace, mais sans plus. Elle semble à son tour étonnée et me demande comment il se fait que je fasse une recherche de maîtrise en lien avec un cours de peinture et que je ne perfectionne pas cette technique dans les séminaires. Je lui explique qu'en travaillant sur mes propres projets cela me permet de saisir de l'intérieur les enjeux du travail de création et par le fait même de mieux comprendre le travail de création des participants. Puis, notre discussion passe à un autre sujet.

La manière dont la discussion sur mon projet de performance se termine est intéressante; on y perçoit une distance entre la manière dont Ericka et moi concevons le lien entre

l'enseignement de l'art et la pratique artistique de l'enseignant. Ainsi pour Ericka, le lien qu'elle voit entre l'enseignement de l'art et la pratique artistique de l'enseignant passe avant tout par la technique : si l'enseignant donne des cours de peinture, c'est qu'il utilise cette technique dans sa pratique. De façon différente, le lien que je perçois entre l'enseignement de l'art et ma pratique artistique passe par le travail de création. En effet, par ma pratique artistique, j'approfondis mes connaissances liées à la création ce qui me permet de mieux guider les participants dans leur initiation à la création, au moyen du langage pictural. Il ne m'apparaît pas nécessaire qu'au moment même où j'enseigne la peinture j'aie une pratique exclusive de cette technique. Toutefois, du point de vue des participants, je suppose que le fait de m'intéresser à diverses formes d'art m'enlève de la crédibilité pour enseigner la peinture. Ceci m'amène à présumer que les participants qui s'inscrivent à des cours de peinture évaluent la compétence de l'enseignant en fonction d'une pratique active et possiblement exclusive de cette activité.

Lorsque j'ai vérifié cette hypothèse auprès d'Ericka, plus tard au cours d'une autre discussion, elle m'a répondu ne pas douter de mes compétences, mais plutôt être déçue de la forme que prennent mes projets artistiques, parce qu'elle ne peut pas les apprécier. La distance se comprend alors ici comme un décalage entre la valeur que nous accordons à certaines formes en art. Alors que pour Ericka la peinture semble avoir une valeur plus importante que celle des autres formes d'art dans le champ des arts visuels, pour moi toutes ces formes ont une grande valeur.

Pour revenir à la première discussion avec Ericka, il importe d'ajouter que j'étais un peu déçue de ne pas pouvoir discuter librement de mes préoccupations artistiques avec elle : sa réaction face à ma performance me rappelant le fossé qui existe entre nous. Je prends conscience que lorsque je me sens en affinité avec certains participants, comme ici avec Ericka, plus je tends naturellement à être moi-même et à vouloir partager mes préoccupations artistiques. Mais il se peut qu'il en soit ainsi pour toutes relations humaines où l'on désire partager ce qui nous préoccupe avec une personne que l'on aime bien. Ceci m'amène à interpréter ma déception ressentie lors de l'échange avec Ericka comme un besoin de partager mes préoccupations artistiques, et avec elle ce partage n'était pas vraiment possible.



L'analyse de cette discussion met donc en lumière un besoin que j'ai de pouvoir partager mes préoccupations artistiques, mais cela n'est pas vraiment possible avec les participants en raison d'une trop grande distance entre nous : distance due à la conception que nous nous faisons du lien entre l'enseignement de l'art et la pratique artistique de l'enseignant, et distance due à la valeur que nous accordons à certaines formes en art (tabl. 5.5). Par conséquent, lorsque j'enseigne, je m'en tiens généralement au contenu des cours surtout pour les groupes inscrits en peinture de base. Advenant le cas où les participants me questionneraient sur mes réalisations dans ce domaine, je réponds habituellement de façon vague pour ne rien laisser transparaître. Le malaise pourrait donc se définir comme une tension entre un désir de partager mes préoccupations artistiques et un désir de ne pas heurter ou de décevoir les participants en parlant de ces préoccupations (tabl. 5.6).

Par ailleurs, il est intéressant de noter qu'une des raisons pour laquelle j'enseigne est de pouvoir garder un contact avec le monde de l'art. N'ayant pas de pratique soutenue, ni de réseau en art, je pense rechercher dans mon milieu de travail, notamment chez les participants, une certaine stimulation au plan artistique qui n'est pas vraiment possible, étant donné le type de distance dont il a été question ici.

**Tableau 5.5**  
Résumé de la distance telle qu'elle se manifeste lors d'échanges avec  
une participante nommée Ericka

#	Pour Ericka	Pour moi
1	Le lien entre l'enseignement de l'art et la pratique artistique de l'enseignant passe par la technique.	Le lien entre l'enseignement de l'art et ma pratique artistique passe par le travail de création.
2	Une valeur plus importante accordée à la peinture qu'aux autres formes d'art dans le champ des arts visuels.	Une grande valeur accordée à toutes les formes d'art dans le champ des arts visuels.

**Tableau 5.6**  
Résumé du malaise tel qu'il se manifeste lors d'échanges avec  
une participante nommée Ericka

#	Formulation du malaise
1	Une tension entre un désir de partager mes préoccupations artistiques et un désir de ne pas heurter ou de décevoir les participants en parlant de ces préoccupations.

#### **5.1.4 La distance et le malaise tels qu'ils se manifestent lors d'un échange avec un collègue enseignant : Édouard**

Édouard, nom donné ici à un collègue enseignant, travaille auprès des groupes avancés en peinture. Édouard et moi n'avions habituellement que très peu de contacts, mais parfois il passait fortuitement des remarques qui me laissaient entrevoir le questionnement que suscitait chez lui le cours expérimental. En voici un exemple.

À la fin d'un cours, Édouard entre dans mon local et entame une brève discussion avec moi. Il me dit connaître une jeune artiste dont la pratique est liée à la nouvelle peinture. Il souligne qu'elle peint des personnages et qu'il soupçonne l'emploi d'un projecteur pour y arriver. Ne connaissant ni l'artiste en question, ni son travail, je dis spontanément que cette technique se rapproche de la mise aux carreaux, technique couramment utilisée pour agrandir une image. Édouard n'est toutefois pas de cet avis. Il me dit que l'académisme se perd et qu'il se questionne à ce propos, puis il quitte le local.

Le fait qu'Édouard soit venu me voir pour échanger ces quelques mots alors que nous ne nous parlons pratiquement jamais, donne de l'importance à son intervention et notamment à sa dernière remarque concernant la perte de l'académisme. Même si je sens chez lui une certaine ouverture pour des façons de faire différentes, puisque la jeune artiste est l'une de ses connaissances, je sens malgré tout qu'il désapprouve l'usage d'un projecteur pour peindre. Je suppose qu'à ses yeux un peintre « compétent » n'utilise pas de tels moyens, il procède plutôt à main levée. Notons qu'Édouard est un peintre professionnel dont la pratique est liée à la peinture traditionnelle, notamment celle de paysages. Considérant sa pratique artistique et ses propos sur la perte de l'académisme, j'en déduis que pour Édouard le métier de peintre passe obligatoirement par l'usage des techniques académiques traditionnelles.

De mon côté, je ne vois pas en quoi l'utilisation d'un projecteur est problématique, puisque toutes les techniques peuvent se mêler en art. De plus, je pense que l'emploi d'un projecteur permet de créer un type d'image que recherchent certains artistes sans que cela soit le signe d'un manque de maîtrise technique. Par contre, je suis plutôt d'avis qu'une pratique exclusive de cette technique par des novices ne favoriserait pas le développement d'une aisance pour le travail à main levée. Dans ce sens, je crois que la pratique des façons de faire traditionnelles a son importance.

En outre, cette discussion avec Édouard me laisse sous-entendre qu'il m'associe à la nouvelle peinture depuis l'implantation du cours expérimental. Aussi, puisque les procédés techniques qui y sont employés s'éloignent d'une certaine tradition et que cet éloignement le laisse songeur, je présume qu'il se sent quelque peu heurté par l'approche de mon nouveau cours<sup>42</sup>.

Cette divergence de conception de l'enseignement de l'art entre Édouard et moi, où l'une se réfère à des procédés techniques selon certaines traditions et l'autre ouvre la voie à une multitude de procédés, trouve un écho dans l'histoire de ma propre formation artistique. En effet, alors que ma formation initiale en art, comme jeune adulte, s'est faite par l'apprentissage des techniques traditionnelles de dessin et de peinture, ma formation universitaire m'a plutôt fait entrevoir toute la diversité des techniques et des formes artistiques pouvant exister dans le champ des arts visuels et l'infinité des amalgames possibles.

Pour ce qui est du champ des arts visuels, une citation de Michaud (1993) m'apparaît intéressante pour percevoir toute son étendue. Alors qu'il se questionne sur les bases à enseigner en art, il écrit :

Il faudrait [...] préparer à tout ou presque : au design, aux métiers de la communication visuelle, au graphisme, au paysage, à l'environnement urbain, à la photographie, et, pour couronner le tout, à l'immense nébuleuse de ce qu'on appelle l'art, qui va du plus classique au plus étrange, de la nature morte à l'installation sonore ou à l'hologramme, de la peinture à l'art conceptuel, de l'art vidéo à la sculpture, puisqu'on sait que pratiquement tout est aujourd'hui possible (p. 58).

C'est donc de cette manière que ma conception des arts s'est développée, c'est-à-dire en couvrant une grande étendue où tout est possible. Toutefois, pour plusieurs personnes côtoyées au travail, l'art semble se définir davantage comme un champ spécialisé correspondant peut-être à ce que Michaud (1993) nomme ici : paysage, classique, nature morte, peinture et sculpture. Cette conception de l'art se rapproche en fait de celle que j'avais en début de formation.

---

<sup>42</sup> En fait, Édouard semble désapprouver ce qui se fait dans le cours expérimental. Lors d'une exposition de fin d'année, il est allé jusqu'à dire à ses étudiants de ne pas se laisser « contaminer » par les réalisations produites dans ce cours.

D'une certaine manière, je crois que pour avoir enseigné les bases du dessin et de la peinture pendant dix-sept ans, j'ai dû puiser dans cette expérience passée, c'est-à-dire à l'époque où moi aussi je définissais l'art selon les procédés traditionnels. Mais, après toutes ces années à puiser ma motivation dans de ce que j'ai été, un malaise semblable à un décalage intérieur s'est fait progressivement sentir. En fait, j'éprouvais une difficulté grandissante à me couper de tout ce que j'ai développé après cette formation initiale, une part essentielle de mon expérience en art (tabl. 5.8, p. 74).

Pour résumer cette partie, la distance se perçoit à travers deux conceptions interdépendantes : celle qu'on se fait du champ de l'art et celle qu'on se fait de son enseignement (tabl. 5.7, p. 74). Ainsi, pour Édouard, la conception du champ artistique qui semble principalement liée à certaines disciplines traditionnelles entraîne un enseignement des arts axé sur les traditions et notamment sur celles liées aux techniques du dessin et de la peinture. Pour moi, la conception du champ artistique se définit davantage selon la vaste étendue des arts visuels, ce qui entraîne une conception de l'enseignement de l'art ouverte à une grande diversité de techniques, pouvant être combinées.

Cette discussion laisse, de plus, percevoir comment une divergence de conceptions liées à l'enseignement de l'art entre collègues peut parfois engendrer des malaises de part et d'autre. Il importe de mentionner que les cinq premières années où j'ai donné uniquement le cours de peinture de base, axé sur les techniques traditionnelles, je ne sentais aucune tension entre moi et les autres enseignants : seulement moi ressentais le malaise intérieur de ne pas correspondre à mes aspirations d'enseignante. C'est uniquement lorsque je me suis mise à donner le cours expérimental que j'ai senti chez certains un changement d'attitude qui m'apporta une nouvelle source d'inconfort dans mon travail. Ce changement d'attitude s'explique peut-être par certaines remises en question qu'a suscitées la venue de ce nouveau type de cours dans le centre.

L'évolution du malaise telle que je la décris ici est intéressante, car on y perçoit les notions d'identisation et d'identification décrites par Tap (1986) (sect. 3.3.1). On se souvient que ces deux composantes de l'identité, où l'une tend vers la singularisation de l'individu et l'autre vers l'affiliation à un groupe, demandent un effort constant d'harmonisation.

À la lumière de ce concept, on peut comprendre que les cinq premières années où j'ai donné uniquement le cours de peinture de base, mon processus d'identification a prédominé au détriment de celui d'identisation. Le malaise pourrait donc s'énoncer, pour ces cinq années, comme un mal-être dû aux efforts déployés pour correspondre davantage au milieu qu'à mes propres aspirations (tabl. 5.8).

Par la suite, si la mise à l'essai du cours expérimental a permis de mieux vivre mon processus d'identisation, cela s'est fait au détriment du processus d'identification, puisqu'une tension est apparue entre certains collègues et moi. L'histoire du malaise peut donc se résumer de la façon suivante. Tout d'abord, une identification satisfaisante au détriment de l'identisation, puis une identisation satisfaisante au détriment de l'identification (tabl. 5.8).

**Tableau 5.7**  
Résumé de la distance telle qu'elle se manifeste lors d'un échange avec  
un collègue enseignant nommé Édouard

#	Pour Édouard	Pour moi
1	Une perception du champ artistique comme spécifique à certaines disciplines traditionnelles.	La vaste étendue des arts visuels.
2	Une conception de l'enseignement de l'art centrée sur les traditions et notamment sur celles liées aux techniques du dessin et de la peinture.	Une conception de l'enseignement de l'art qui ouvre la voie à une infinité de techniques pouvant se combiner.

**Tableau 5.8**  
Résumé du malaise tel qu'il se manifeste lors d'un échange avec  
un collègue enseignant nommé Édouard

#	Formulation du malaise
1	Une difficulté grandissante à me couper de tout ce que j'ai développé après ma formation initiale, une part essentielle de mon expérience en art.
2	Un mal-être dû aux efforts déployés pour correspondre davantage au milieu qu'à mes propres aspirations.
3	Une identification satisfaisante au détriment de l'identisation ou une identisation satisfaisante au détriment de l'identification.

### 5.1.5 La distance et le malaise tels qu'ils se manifestent lors d'échanges avec une participante : Marie-France

Avant de rendre compte de mes échanges avec une participante que je nomme ici Marie-France, j'aimerais mentionner qu'à la session d'hiver 2005, session où je donnais notamment le cours expérimental, j'étais habitée par une quête de sens qui a teinté tous mes projets d'enseignement. Il me semblait que si les participants pouvaient prendre davantage conscience du sens de leur travail et que si je parvenais à percevoir un peu ce sens dans les images, alors j'arriverais à vivre plus harmonieusement ma tâche d'enseignante qui consistait principalement à enseigner des techniques. C'est dans cet état d'esprit et dans le cadre du cours expérimental de la session d'hiver 2005 qu'ont eu lieu deux échanges marquants avec Marie-France; marquants puisqu'ils ont contribué à l'avancement de mes réflexions sur ce que j'appelle « le sens en art », l'un des aspects permettant de qualifier le malaise.

Le premier échange survient lorsque je demande aux participants d'apporter, pour un prochain projet, une photographie importante pour eux. En quelque sorte, la photographie qu'ils voudraient sauver advenant un sinistre à leur résidence. Marie-France me fait alors remarquer qu'il est intimidant de travailler avec une telle photographie dans le cadre d'un cours, puisque cela relève de leur intimité. De plus, travaillant comme graphiste, elle dit suivre des cours justement pour ne pas « faire sens »<sup>43</sup>. S'ensuit pour elle une réflexion sur le sens et sur les raisons pour lesquelles elle ne désire pas travailler cet aspect. Elle conclut que ne pas vouloir « faire sens » a aussi un sens, ce à quoi j'acquiesce. Néanmoins, lors du projet personnel de fin de session, elle décide tout de même de travailler à partir d'une photographie importante pour elle. Voici un texte qu'elle a écrit en vue de ce projet.

Suite au projet où nous devons choisir une photographie très importante pour nous, j'ai hésité puis décidé de ne pas utiliser celle-ci. Trop lourd de sens ! Puis, en y réfléchissant, je me suis dit qu'il serait peut-être libérateur de faire un tel projet. Alors, voilà ce que j'ai choisi comme projet personnel. Mon autoportrait, accompagné de la photographie la plus importante pour moi : l'unique photographie que j'aie de ma mère avec moi. Elle est décédée quelques mois plus tard et aucune autre photographie d'elle et de moi ne m'est restée. J'ai aussi ajouté une photographie de mes deux filles prise il y a deux ans en haut de la grand roue de la Ronde, moment où elles étaient particulièrement exaltées et heureuses. C'est un très beau souvenir que nous partagions. Mon projet est donc comme une ligne de temps, un cercle plutôt. Je reprends la technique de la photographie collée au médium sur laquelle je retravaillerais à l'huile.

---

<sup>43</sup> Par l'expression « faire sens », il faut entendre « donner un sens à l'image ».

Ce texte de Marie-France est intéressant, car il révèle le sens personnel lié à la réalisation de son image (fig. 5.1).



Procédé mixte sur bois  
25.4 x 30.5 cm

**Figure 5.1** Réalisation de Marie-France

Dans les paragraphes suivants, je m'attarde sur cette réalisation tout en la comparant à celle d'une participante du cours de peinture de base, car cela apporte un éclairage pertinent sur ce qui différencie les projets présentés dans le cours expérimental de ceux du cours de peinture de base. Pour faire cette comparaison, je me réfère aux conceptions de Gosselin (2007) en ce qui a trait à un enseignement inspiré par une créativité de type « création artistique », et en ce qui a trait à un enseignement inspiré par une créativité de type « résolution de problème » (sect. 3.4.1).

Pour Gosselin (2007), un enseignement inspiré par une créativité de type « création artistique » invite l'étudiant à la rêverie et à une certaine forme d'errance, pour l'amener à pressentir une idée dont il essaiera de se rapprocher en développant une réalisation. La proposition de création que l'enseignant fait en début de projet se veut ici très ouverte, elle permet à chaque étudiant de se sentir interpellé dans sa subjectivité pour suivre une piste

unique dont il ignore l'itinéraire, mais qu'il suivra en se laissant guider à la fois par ses processus expérientiels et conceptuels. Dans ce type de démarche, l'étudiant se trouve en quête de sens.

De façon différente, un enseignement inspiré par une créativité de type « résolution de problème » invite l'étudiant à préciser dès le départ une intention d'image ou de communication. Puis, l'étudiant se met en recherche de moyens qui lui permettront de réaliser cette intention. Dans ce type de démarche, l'étudiant se trouve en quête d'efficacité.

Compte tenu de ce qui vient d'être énoncé, le fait que Marie-France ait été interpellée dans sa subjectivité en début de processus, comme le démontre son texte, me laisse penser qu'elle se situait plus près d'une créativité de type « création artistique » et qui selon Gosselin (2007), met en quête de sens. Cet exemple montre donc comment, dans le cours expérimental, j'ai cherché à faire participer la subjectivité dans le processus de création de l'image, et cela de manière plus marquée que dans les projets présentés dans le cours de peinture de base. En effet, dans le cours de base, la réalisation des images me semblait se définir davantage selon une créativité de type « résolution de problème », ce qui me donnait l'impression de mentir continuellement sur la nature même de l'activité artistique. Réexaminons une image déjà présentée au chapitre IV, image qu'une participante du cours de base, Valérie, avait réalisée à partir d'une photographie (fig. 5.2 et fig. 5.3).



Photographie  
15.0 x 10.1 cm

**Figure 5.2** Photographie de Valérie



Huile sur toile  
30.5 x 22.9 cm

**Figure 5.3** Réalisation de Valérie



Si on compare l'image réalisée avec la photographie de départ, on remarque qu'une part importante du résultat à atteindre était déjà déterminée dès le début du processus, par la photographie. Et bien que Valérie ait pris quelques décisions voulant s'écarter de la photographie, il n'en reste pas moins que le travail a consisté essentiellement à une utilisation adéquate de ses connaissances techniques afin de « reproduire » l'image. L'analyse de telles données permet de constater qu'effectivement les projets du cours de peinture de base mènent avant tout les étudiants dans une quête d'efficacité.

L'élément essentiel qui différencie ces deux types de projets est bien sûr l'apport de la subjectivité, qui dans le cas de la photographie importante a guidé de façon plus effective le travail de réalisation de l'image. Toutefois, ce projet a permis quelque chose d'autre encore; il m'a donné accès aux histoires de vie. Et les histoires de vie ont immanquablement pour effet de me toucher et de me rapprocher des participants lorsque ces derniers m'en font part. Ceci m'amène à comprendre qu'une de mes aspirations d'enseignante est de pouvoir être touchée par quelque chose qui dépasse les aspects formels et techniques, aspects qui ont tendance à prendre toute la place dans le cours de peinture de base. De façon générale, on peut donc penser que les cours d'art qui ont pour principal objectif d'enseigner les techniques ont tendance à éclipser les individus.

Pour revenir aux conversations marquantes avec Marie-France, la seconde est survenue au dernier cours alors qu'elle m'a dit trouver étrange d'essayer de « faire sens » dans un cours où l'on peut faire des réalisations « abstraites ». En effet, jouer avec la matière sans chercher à représenter un élément de la réalité est plutôt pour elle une façon de s'évader<sup>44</sup>. Sachant qu'elle est graphiste, je lui réponds que c'est peut-être sa formation qui la fait penser de cette façon. Je lui parle alors d'une image qu'elle a réalisée, plus tôt dans la session, à partir d'un collage de papiers (fig. 5.4, p. 79). Je lui dis qu'ayant déjà travaillé moi-même en déchirant des papiers et en les recollant, ce type de travail était devenu signifiant pour moi : les déchirures de papier correspondent aux déchirures que l'on porte en soi et le geste de coller à nos tentatives pour les panser.

---

<sup>44</sup> Marie-France m'avait déjà confié que son travail comme graphiste comportait de nombreuses contraintes. Pour cette raison, ce qu'elle recherchait avant tout dans le cours expérimental était le travail sans but, la recherche de composition « pure » comme le design et le plaisir de l'inconnu.



Procédé mixte sur bois  
40.6 x 50.8 cm

**Figure 5.4** Réalisation de Marie-France

Cet échange est important, car il m'a fait réaliser que le réalisme, contrairement à Marie-France, n'est pas vraiment un moyen par lequel j'arrive à « faire sens » en art. En effet, le réalisme est plutôt à mes yeux un exercice, c'est-à-dire un défi technique où je tente de saisir la réalité pour créer l'effet magique de l'illusion, mais sans plus<sup>45</sup>. Cette différence entre Marie-France et moi est intéressante et s'explique notamment par nos formations respectives. Tandis que la formation de Marie-France comme graphiste l'a amenée à créer des images parlantes au moyen d'éléments de la réalité, mes études universitaires en art m'ont poussée à développer d'autres façons de faire. Et l'une de ces façons a été de me concentrer sur les propriétés de la matière et sur les gestes posés pour en faire émerger un sens. En fait, mes études universitaires en art m'ont fait délaissé toutes productions laissant paraître une quelconque forme d'habileté dans le réalisme. Je me souviens d'avoir caché mon habileté dans certains cours d'atelier en dessinant, par exemple, de la main gauche pour assurer une certaine « naïveté » dans les travaux. Je n'ai donc jamais appris comment « faire sens » en utilisant le réalisme comme langage, même dans le cadre de ma première

---

<sup>45</sup> Il importe de préciser au lecteur que je suis tout à fait consciente qu'il y a des artistes actuels qui ont une pratique réaliste et qui réussissent à « faire sens ». Mes propos ici concernent uniquement mon expérience personnelle.

formation où tout était axé sur ce genre de production. Si j'avais développé une façon personnelle de « faire sens » par ce type d'image, cela aurait pu m'être d'une grande utilité comme enseignante en contexte d'éducation populaire.

Pour revenir à Marie-France, son cas est bien sûr exceptionnel, car il est rare que des graphistes s'inscrivent à mes cours. Toutefois, si j'ai tenu à rendre compte de nos échanges, c'est qu'ils m'ont permis de prendre davantage conscience de deux formes de distance entre les attentes généralement rencontrées chez les participants et mes propres préoccupations en art. Premièrement, alors qu'une majorité de novices désirent apprendre des techniques pour améliorer leurs habiletés à représenter les sujets de façon réaliste, mon approche de l'art consiste davantage à focaliser sur les propriétés de la matière et les gestes posés. Deuxièmement, alors que les participants ne cherchent pas nécessairement à « faire sens » dans les cours, je cherche continuellement le sens contenu dans les productions artistiques. En combinant ces deux formes de distance pour en garder l'essentiel, on arrive à ce qui suit : alors que les participants sont généralement en quête d'efficacité technique, je suis continuellement en quête de sens comme enseignante et comme artiste.

Parce que je connais les effets positifs que peut entraîner une démarche semblable à celle de l'artiste, démarche pensée comme une quête de sens, il est décevant de réaliser, après dix-sept ans, que ma tâche comme enseignante ait avant tout servi une quête d'efficacité. Le malaise pourrait donc se définir comme un renoncement continu à mes aspirations d'enseignante pour répondre à ce qui est attendu de moi. Ce renoncement perpétuel expliquerait en partie ma perte de motivation pour la poursuite de l'enseignement dans un tel contexte.

L'étude de Laurier (2003) apporte un éclairage intéressant sur cette façon de formuler le malaise. Concernant les motivations d'une personne qui étudie pour devenir enseignant en art, elle écrit : « C'est en reconnaissant ce que la création a fait pour elle-même qu'elle veut à son tour aménager un espace pour que le travail créateur puisse effectuer les mêmes bienfaits sur l'autre » (Laurier, 2003, p. 357). Cet extrait est pertinent, car depuis mes débuts comme enseignante, j'ai toujours espéré pouvoir offrir un cours qui se rapproche un peu de ce que j'ai moi-même reçu de ma formation universitaire en art. Les propos de Laurier (2003) m'amènent donc à reformuler le malaise de la façon suivante : un renoncement perpétuel à

pouvoir transmettre ce que j'ai moi-même reçu de ma formation en art, c'est-à-dire faire l'expérience d'une démarche semblable à celle de l'artiste (tabl. 5.10).

**Tableau 5.9**

Résumé de la distance entre les participants et moi, telle qu'elle se dégage des échanges avec une participante nommée Marie-France

#	Pour les participants	Pour moi
1	Généralement en quête d'efficacité technique.	Continuellement en quête de sens comme enseignante et comme artiste.

**Tableau 5.10**

Résumé du malaise tel qu'il se dégage des échanges avec une participante nommée Marie-France

#	Formulation du malaise
1	Un renoncement perpétuel à pouvoir transmettre ce que j'ai moi-même reçu de ma formation en art : faire l'expérience d'une démarche semblable à celle de l'artiste.

### 5.1.6 La distance et le malaise tels qu'ils se manifestent lors d'une entrevue avec les dirigeants du centre

Pour cette section, je fais appel à l'entrevue que j'ai réalisée auprès de deux membres du comité administratif du centre où j'ai donné mes cours. D'après leurs réponses, je tente de découvrir leur conception de l'enseignement de l'art. Cette mise en relief me permettra notamment de voir si nos conceptions se rejoignent.

Une des questions visait à découvrir les objectifs du centre qu'ils dirigent.

Le but du centre est d'offrir des cours pour débutants — toujours, c'est très important — sérieux. Et d'avoir la possibilité de toujours aller plus loin dans ce que la personne a décidé de faire (aquarelle, pastel, etc.). Le cheminement va jusqu'au « coaching »<sup>46</sup>. Le but, c'est d'avoir un centre d'arts visuels pour adultes avant tout.

De cette réponse, deux points retiennent mon attention : le caractère « sérieux » des cours pour débutants et la continuité de la formation en lien avec le médium choisi.

<sup>46</sup> Le « coaching » s'adresse aux participants avancés qui demandent peu d'interventions de la part de l'enseignant.

Ce que les dirigeants entendent par des cours pour débutants « sérieux » n'est pas clairement explicité ici<sup>47</sup>, mais ma connaissance du milieu me permet de penser que cela concerne la façon dont les techniques sont enseignées dans ce centre : les techniques doivent être transmises et apprises et non pas explorées de façon individuelle. La découverte par exploration, qui pourrait donner lieu à des productions « malhabiles », n'est pas appréciée des dirigeants. Au contraire, la démonstration d'une prouesse dans les techniques est très valorisée dans ce milieu d'enseignement.

Plus loin dans l'entrevue, lorsque j'ai demandé aux membres de la direction quels objectifs étaient visés plus particulièrement pour le cours de peinture de base, on a répondu : « On veut avoir quelqu'un de sérieux qui commence<sup>48</sup>. Si on n'a pas de bases, on ne va nulle part ». Même s'ils ne répondent pas tout à fait à la question, il est intéressant de noter que le qualificatif « sérieux » revient également lorsqu'il est question du type de participants recherchés. De plus, cette réponse montre l'importance que les dirigeants accordent aux apprentissages des bases techniques pour les débutants, ce qui suggère une conception de l'enseignement de l'art plus près d'une approche systématique que systémique.

L'approche systématique se caractérise par l'apprentissage de contenus hiérarchisés, par exemple du plus simple au plus complexe, sans qu'il y ait nécessairement de lien avec ce que désire faire le participant. L'approche systémique, au contraire, place le participant dans une situation où il doit réaliser une image et lorsqu'un problème se présente en cours de route, les notions appropriées sont abordées.

Par exemple, une des notions présentées dans le cours d'huile pour débutants concerne le principe de « gras sur maigre »<sup>49</sup>. Toute une série de techniques semblables est ainsi enseignée de façon progressive. Cette idée de progression dans les contenus indique que le

---

<sup>47</sup> Lorsque j'ai fait relire l'entrevue par quelqu'un de l'extérieur, j'ai réalisé qu'il aurait été pertinent que les dirigeants disent dans leurs propres mots ce qu'ils entendaient par un cours « sérieux ». L'inexpérience d'une première entrevue constitue ici une limite au niveau de la collecte de données.

<sup>48</sup> On fait référence ici au participant.

<sup>49</sup> Le principe de « gras sur maigre » concerne le pourcentage d'huile contenu dans chaque couche de peinture lorsqu'il y a superposition de couches. Pour que le séchage se fasse sans risque de craquelures, les couches inférieures doivent être plus « maigres », c'est-à-dire contenant moins d'huile que les couches supérieures.

cours de peinture de base, que j'ai donné pendant sept ans, suivait effectivement une approche plus systématique que systémique.

Par ailleurs, lorsque les dirigeants disent rechercher « quelqu'un de sérieux qui commence », il faut comprendre quelqu'un prêt à suivre les consignes techniques enseignées. Et ces techniques sont liées autant au médium qu'à la réalisation de l'image. Par exemple, dans le cours de peinture de base, on enseigne qu'une des manières de créer de la perspective consiste à peindre les éléments de l'arrière-plan de couleurs plus rabattues que celles de l'avant-plan. Lorsqu'une notion est ainsi enseignée, il est attendu que les participants la mettent en application dans les productions qui suivent. Le participant a finalement peu de liberté d'action, il doit appliquer les notions démontrées. Par contraste, une formule de cours exploratoire permettrait au participant d'expérimenter à sa guise, une approche qui n'est pas souhaitée dans ce milieu d'enseignement.

Lorsqu'il a été question des particularités de ce centre en comparaison à d'autres centres de la région montréalaise, les dirigeants ont signalé deux traits distinctifs. D'une part, que les cours sont différents parce qu'ils formeraient beaucoup plus les participants au réalisme, et d'autre part que les cours sont plus spécialisés pour chacune des disciplines en fonction du médium choisi<sup>50</sup>.

Relativement au réalisme, tous les cours sont axés sur l'apprentissage des techniques et des « codes picturaux »<sup>51</sup> permettant ce type d'image. De l'ensemble des travaux, il se dégage par conséquent une certaine homogénéité. Les initiatives et les gestes spontanés sont encouragés dans la mesure où ils vont dans le sens du type d'image attendu, c'est-à-dire qui contribue à démontrer une certaine habileté dans le réalisme. De plus, le fait qu'il n'y ait qu'un seul médium employé dans les cours permet de pousser encore plus loin les techniques propres à chacun d'eux. Alors que d'autres milieux permettent l'emploi de divers médiums dans un même cours, dans ce centre, cela n'est pas souhaité.

---

<sup>50</sup> Cela laisse sous-entendre la spécialisation des enseignants en fonction de chacune de ces disciplines.

<sup>51</sup> Par « codes picturaux », il faut entendre des façons de faire établies par certaines traditions et souvent liées au médium.

Quant au cours expérimental que j'ai développé et offert pendant deux ans, ils le perçoivent comme un apport intéressant. Voici ce qu'ils en disent.

Ç'a été demandé par le passé souvent par quelques individus. Et puis quand on a voulu le mettre en application avec des gens qui avaient le potentiel de le faire<sup>52</sup>, cela n'a toujours pas marché. Mais là, on dirait que ça évolue tout d'un coup vers ça. On n'a pas d'objection, bien au contraire. C'est agréable d'avoir un cours comme ça dans notre boîte. Ça change du conventionnel. Ça amène quelque chose. Ça fait penser au cours de modèle vivant. C'est important que le centre ait un cours de modèle vivant comme c'est important de pouvoir aller à l'abstraction, toucher à ça. Ça amène une nouvelle évolution.

Dans ce passage, on perçoit l'intérêt de la direction pour un cours moins « conventionnel », c'est-à-dire qui traite de sujets non abordés dans les autres cours<sup>53</sup>. De plus, le cours expérimental semble se définir à leurs yeux comme un cadre réservé aux images abstraites, comme le cours de modèle vivant est réservé aux dessins de modèles vivants. Toutefois, le cours expérimental que j'ai développé et proposé n'avait pas pour objectif la réalisation d'images nécessairement abstraites; il cherchait plutôt à faire vivre différentes expériences à travers desquelles une grande variété d'images était possible. À mes yeux, c'était l'attitude lors de la réalisation des images qui faisait la différence avec les autres cours. L'entrevue me fait donc réaliser qu'il a eu de la part des dirigeants et de ma part des interprétations un peu différentes concernant les objectifs du cours expérimental. Tandis que pour les dirigeants ce cours permettait de s'initier aux images abstraites, pour moi il permettait de développer une attitude expérimentale, peu importe le type d'image réalisé.

Un point important émerge lorsque j'ai demandé quelles étaient les attentes vis-à-vis des professeurs.

Les critères, c'est que les professeurs soient capables de donner les bases, d'être capables aussi de se faire comprendre, de communiquer avec les participants. Et je pense que quand l'on arrive à l'exposition, les preuves se font là, du travail qui a pu se faire.

Quoique l'enseignant doit pouvoir enseigner les « bases » et bien communiquer avec les participants, il semblerait que ses compétences dépendent en grande partie du degré de réussite des réalisations puisqu'à « l'exposition, les preuves se font là, du travail qui a pu se faire ». On peut donc penser que l'attention des dirigeants se dirige avant tout sur l'aspect

---

<sup>52</sup> On parle ici des enseignants.

<sup>53</sup> La majorité des cours abordent le paysage, la nature morte, les thèmes animaliers et floraux.

formel des productions qui résultent des cours, et moindrement sur la démarche intérieure de l'apprenant, car ce sont les objets produits qui semblent mis en valeur lors de l'exposition.

Concernant cette exposition annuelle, une question a été posée pour découvrir quels étaient ses objectifs. Voici ce qu'ils ont dit à ce propos.

De se faire connaître<sup>54</sup>, de se faire voir, c'est sûr, et aussi de présenter nos professeurs. On peut comparer ça au sport; il y a des compétitions en sport, ça c'est la compétition en culturel. Je pense que les participants apprécient les expositions, peut-être pas au niveau débutant parce qu'ils ont une certaine crainte, une certaine peur, mais un coup qu'ils ont exposé, ils sont heureux aussi. [...] Mais quand on arrive au niveau intermédiaire, avancé, eux ils y tiennent. Ils veulent se faire voir. Ce sont comme leurs olympiques. Ils montrent leurs affaires et sont heureux. Ils invitent parents et amis.

Ce rapprochement fait entre l'exposition annuelle et le caractère compétitif du sport laisse croire, encore ici, que la réussite de l'aspect formel est avant tout recherchée dans les cours puisque c'est elle qui est mise « en compétition » lors de l'exposition. Dans un tel contexte, il paraît évident que ce que désirent montrer les participants intermédiaires et avancés, à un public constitué de proches, est avant tout leurs capacités techniques à rendre les sujets. De plus, le pouvoir que la direction accorde à l'exposition finale semble se comprendre du point de vue du marché, puisqu'il s'agit de faire voir le centre pour demeurer compétitif par rapport aux autres centres.

En résumé, la conception de l'enseignement de l'art des dirigeants semble se définir en six points : l'importance des cours pour débutants axés sur l'apprentissage des bases techniques, ce qui suppose une approche plutôt systématique; le « sérieux » des cours défini par la transmission de connaissances techniques que doit nécessairement appliquer le participant; la formation au réalisme; les disciplines spécialisées selon le médium choisi; l'importance accordée aux réalisations et enfin le caractère « compétitif » de l'exposition annuelle, caractère que je pressentais et qui a été confirmé par l'entrevue.

Fait intéressant, la direction m'a demandé à plusieurs reprises d'offrir un cours de peinture à l'huile plus avancé avec la même approche que celle du cours de base, c'est-à-dire un cours axé sur les procédés techniques visant la représentation des sujets, mais d'un niveau de difficulté supérieure. J'ai toujours décliné cette demande, car je ne voulais pas poursuivre

---

<sup>54</sup> De faire connaître l'école.



une formule de cours dans laquelle j'étais déjà inconfortable. Je leur ai plutôt proposé le cours expérimental qu'ils ont accepté pour que je puisse faire ma recherche de maîtrise, bien que ce cours ne corresponde pas exactement à leurs attentes.

Un peu dans le même esprit, lorsque j'ai annoncé que je ne travaillerais plus pour ce centre, on a insisté pour que je continue d'offrir le cours de peinture de base. Je fus étonnée d'une telle proposition, car à mon sens lorsqu'un employeur désire retenir un employé, il lui demande de rester pour quelque chose qui lui tient vraiment à cœur. Puisque la direction insista pour que je continue d'offrir le cours de base bien qu'elle connaissait ma préférence pour le cours expérimental, j'en déduis trois choses. Tout d'abord, que la direction ne saisissait pas l'intensité du malaise que je ressentais vis-à-vis le cours de base; puis, qu'elle donnait manifestement la priorité aux cours pour débutants ainsi qu'à l'enseignement des techniques, et enfin qu'elle reconnaissait la qualité de mon enseignement pour ce cours.

À la lumière de ce qui a été rapporté ici, le malaise semble résulter d'une trop grande distance entre la conception de l'enseignement de l'art du milieu et ma propre conception de l'enseignement l'art. Cette distance se résume en six points (tabl. 5.11, p. 87). Tout d'abord, l'importance que le milieu accorde aux techniques se confronte à ma compréhension de l'éducation artistique qui inclut inévitablement les techniques, mais qui ne se réduit pas à l'enseignement de celles-ci. Deuxièmement, le caractère « sérieux » des cours, qui se définit par la transmission des connaissances techniques que doit nécessairement appliquer le participant par la suite<sup>55</sup>, entre en conflit avec une approche plus exploratoire que je privilégie dans l'enseignement de l'art. Troisièmement, l'importance que les dirigeants accordent au réalisme, c'est-à-dire à l'apprentissage des techniques et des « codes picturaux » qui mènent à ce type d'image ne correspond pas à ma conception de l'activité artistique qui doit comporter une part de choix personnels et d'intuition permettant tous les types d'image. Quatrièmement, l'aspect strictement disciplinaire des cours en fonction du médium utilisé va à l'encontre de mon approche plus multidisciplinaire de l'art. Cinquièmement, alors que le milieu donne priorité à l'objet produit, je donne priorité au développement de la personne comme enseignante. Enfin, le caractère compétitif que ce milieu donne à l'exposition annuelle semble difficilement se concilier à une approche plus participative que je privilégie

---

<sup>55</sup> Forme d'exercisation.

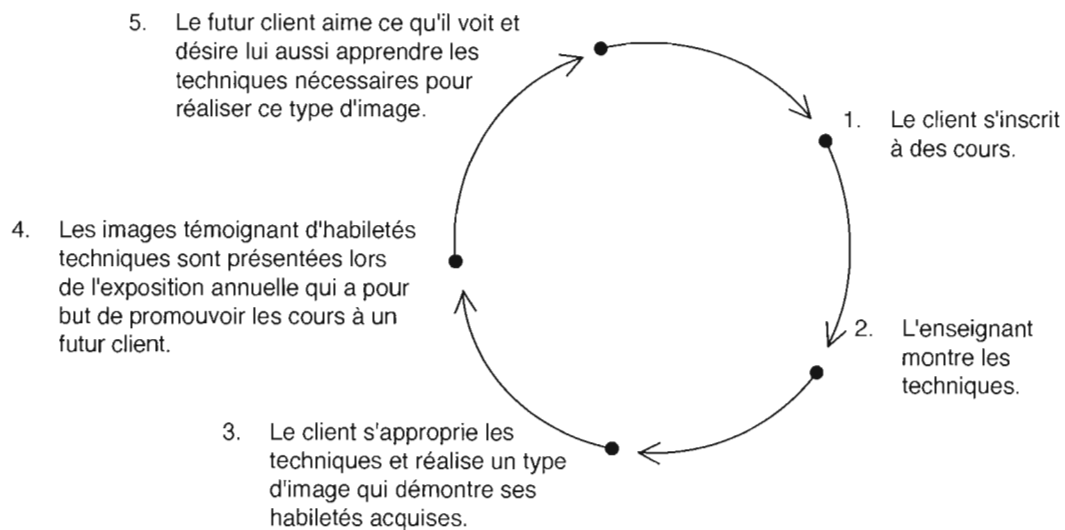
dans un contexte d'éducation populaire, approche qui m'apparaît mettre davantage l'importance sur l'humain que sur le produit.

**Tableau 5.11**  
Résumé de la distance telle qu'elle se dégage d'une entrevue avec les dirigeants du centre

#	Pour les dirigeants	Pour moi
1	Une importance accordée aux techniques.	Une éducation artistique qui inclut inévitablement les techniques, mais ne se réduit pas à l'enseignement de celles-ci.
2	Des cours « sérieux » qui se définissent par la transmission des connaissances techniques que doit nécessairement appliquer le participant par la suite.	Un enseignement de l'art qui privilégie une approche plus exploratoire.
3	Une importance accordée au réalisme, c'est-à-dire à l'apprentissage des techniques et des « codes picturaux » qui mènent à ce type d'image.	Une conception de l'activité artistique qui doit comporter une part de choix personnels et d'intuition permettant tous types d'image.
4	L'aspect strictement disciplinaire des cours en fonction du médium utilisé.	Une approche plus multidisciplinaire de l'art.
5	Une importance accordée aux réalisations produites.	Une importance accordée au développement de la personne.
6	Une exposition à caractère « compétitif ».	Une préférence pour une approche plus participative qui met l'importance sur l'humain.

Par ailleurs, il est possible qu'un facteur économique vienne appuyer la conception de l'enseignement de l'art des dirigeants du centre. Un besoin de rentabilité par un nombre suffisant d'inscriptions expliquerait en partie leurs choix concernant les contenus de cours, bien que les cours soient partiellement subventionnés. Cette notion de rentabilité m'amène donc à considérer le centre du point de vue du marché, qui se définit alors comme une entreprise qui offre des services à une clientèle donnée. Et d'après ce que les dirigeants ont rapporté concernant l'importance des bases techniques, j'en déduis qu'ils conçoivent leur clientèle comme des individus qui recherchent avant tout ce type d'apprentissage.

Si on regarde l'entreprise dans son fonctionnement au cours d'une année entière, on se retrouve devant un processus cyclique qui s'amorce lorsque les participants s'inscrivent et qui se termine avec l'exposition annuelle. En tenant pour acquis que le client désire apprendre des techniques, le processus peut se résumer de la façon suivante : le client s'inscrit à un cours; l'enseignant montre les bases techniques au client; ce dernier s'approprie les techniques qui lui permettent de réaliser un type d'image démontrant ses habiletés acquises; les images témoignant de ces habiletés sont présentées lors de l'exposition annuelle qui a pour but de faire voir le centre et de promouvoir les cours à un futur client; ce dernier aime ce qu'il voit et désire lui aussi apprendre les techniques nécessaires pour réaliser ce type d'image, il s'inscrit l'année suivante et le cycle recommence. Dans un tel scénario, on comprend l'importance de la réussite de l'aspect formel des images puisqu'elles doivent « plaire » éventuellement au public de l'exposition finale.



**Figure 5.5** Fonctionnement cyclique annuel du centre

On se souvient qu'en début de maîtrise, je pensais que le principal problème était lié au réalisme. Cette impression m'était donnée par le type d'enseignement dispensé dans ce milieu : un enseignement axé exclusivement sur les techniques permettant la production d'images réalistes d'un certain type. Mais cette analyse me permet de réaliser que je rendais le réalisme responsable de mon inconfort, alors qu'il s'agit de quelque chose de plus complexe, notamment d'une distance trop grande entre deux conceptions de l'enseignement de l'art. En effet, l'importance que les dirigeants accordent aux techniques laisse penser que

leur conception de l'enseignement de l'art se situe plus près d'une perspective de « résolution de problème », telle que définie par Gosselin (2007), alors que mes préoccupations comme enseignante concernent davantage le développement de la personne par la création, ce qui selon Gosselin (2007) se situe plus près d'une perspective de « création artistique ». Il s'agit, par conséquent, de deux écoles de pensée différentes. Le malaise pourrait se décrire de la façon suivante : une cohabitation difficile entre deux écoles de pensée; l'une considérant l'art comme une matière (comportant notamment des techniques) à enseigner et l'autre considérant l'art comme un moyen d'éduquer (tabl. 5.12).

**Tableau 5.12**  
Résumé du malaise tel qu'il se dégage d'une entrevue avec les dirigeants du centre

#	Formulation du malaise
1	Une cohabitation difficile entre deux écoles de pensée : l'une considérant l'art comme une matière (comportant notamment des techniques) à enseigner et l'autre considérant l'art comme un moyen d'éduquer.

## 5.2 Tentatives de solution

Les différentes données présentées jusqu'ici ont illustré comment la distance pouvait être vécue de façon problématique, c'est-à-dire en « m'opposant » au milieu. Toutefois, avec le cours expérimental, j'ai cherché des solutions pour réduire le malaise associé à ce genre de distance. La section qui suit présente une situation où je tente justement de trouver des solutions.

### 5.2.1 La distance, le malaise et mes tentatives de solution tels qu'ils se manifestent lors d'un cours expérimental

L'exemple qui suit présente encore une fois une distance problématique entre le milieu et moi ainsi que le malaise qui y est associé. Cependant, il montre également comment, dans le cadre du cours expérimental, j'ai tenté de trouver des solutions afin d'atténuer le malaise ressenti.

Comme on l'a vu, j'ai développé le cours expérimental en espérant qu'il puisse apaiser le malaise en me permettant de me rapprocher de mes aspirations. Mais, je voulais également

pouvoir être plus authentique dans ce cours, car je sentais intuitivement qu'une grande partie du malaise dépendait du fait que je cachais mon identité artistique au travail<sup>56</sup>.

L'une des façons que j'ai trouvée pour répondre à ce besoin d'authenticité a été d'expérimenter moi-même les projets que je planifiais pour le cours expérimental, et cela en fonction de mes propres critères visuels. De cette manière, j'avais l'impression d'être en processus de recherche tout comme les participants eux-mêmes, un peu comme si j'étais l'un d'eux, ce qui me plaisait énormément. J'avais en outre l'impression de faire une pierre deux coups : je me permettais d'être en processus de recherche selon mes propres critères tout jouant mon rôle d'enseignante en préparant les cours. En effet, j'avais pris la décision d'apporter mes essais en classe pour aider les participants à comprendre les objectifs des projets que je leur proposais. Cette nouvelle façon de procéder a eu pour effet de me stimuler et m'apporta beaucoup de satisfaction lors de la préparation des projets du cours expérimental.

À titre d'exemple, certains projets demandaient l'emploi d'images. Chaque participant avait la responsabilité de collecter ses images pour son travail, et moi aussi j'utilisais des images qui me plaisaient lorsque je testais les projets. Malheureusement, l'emploi d'images plus près de mes préférences visuelles était parfois problématique, car elles suscitaient chez certains des réactions négatives lorsque je les montrais en classe. C'est ce qui s'est produit lors d'un cours où, voyant une de ces images (fig. 5.6, p. 91)<sup>57</sup>, une participante s'est exclamée « je n'aime pas ça », « cela me fait sentir quelque chose de négatif ». Cette réaction a eu pour effet de me contrarier, bien qu'une autre participante ait ajouté qu'elle la trouvait au contraire intéressante.

Je pense que le fait d'être contrariée par cette réaction s'explique par l'interprétation que je m'en suis faite : je l'ai interprété comme étant une forme de rejet alors que je tentais d'être enfin plus authentique au travail. Cet incident a eu pour effet de remettre en question ma nouvelle façon de procéder, c'est-à-dire de faire voir des images plus près de mes préférences visuelles lorsque je présentais les projets du cours expérimental. Les paragraphes qui suivent résument mes pensées en lien avec cette remise en question, car

---

<sup>56</sup> Ce point a été abordé précédemment aux sections 2.4.1 et 2.4.2.

<sup>57</sup> Cette image a été présentée aux participants pour leur faire voir comment un collage de papier pouvait être jumelé à un travail pictural.

elles m'apparaissent pertinentes pour comprendre la dynamique du malaise que je ressentais.



**Figure 5.6** Image présentée dans le cadre d'un projet du cours expérimental  
Conception graphique : Marie-Pièr Paquette  
Source : **L'EAU VIVE**, vol.1, no 2 (hiver 2006)

D'abord, je me demande s'il n'est pas préférable que je choisisse des images uniquement en fonction des préférences visuelles des participants afin que mes tentatives pour les stimuler aillent dans le même sens que leurs envies. Même si je désire être plus authentique au travail, je ne veux pas nuire à l'efficacité de mon enseignement en présentant des images « troublantes » qui risquent d' « inhiber » les participants plutôt que de les stimuler dans leur propre recherche visuelle.

Puis, je ne peux pas ignorer le fait qu'en enseignant dans un milieu non scolaire, où les participants sont des « clients », les cours doivent correspondre à leurs aspirations si on veut assurer un minimum d'inscriptions. Dans un tel contexte, on peut comprendre pourquoi je me sens dans l'obligation de plaire avec de « belles » images, c'est-à-dire de plaire au milieu et moindrement à moi-même. Malheureusement, cette façon de penser me donne l'impression d'avoir à me contraindre pour entrer dans un « moule esthétique ». De plus, montrer des images qui ne me correspondent pas serait l'équivalent de présenter en classe une fausse recherche visuelle, c'est-à-dire de mentir à propos de ce qui m'intéresse véritablement. Cette façon de présenter les projets ne me plaît pas, car elle m'oblige en quelque sorte à mentir, à cacher ma véritable « identité artistique » et cela m'est de plus en plus difficile.

En outre, il m'apparaît plus pertinent de présenter une « vraie » recherche avec des images signifiantes pour la personne qui crée que de montrer des images qui plaisent, mais qui sont

désengagées. De plus, en montrant une recherche signifiante pour moi, j'espère de cette façon encourager ce genre de recherche chez les participants.

Par ailleurs, en ne montrant pas d'images d'une esthétique peut-être moins habituelle pour les participants, j'aurais l'impression de mentir sur ce que peut être l'art. J'aurais notamment l'impression d'être de « connivence » avec le milieu pour maintenir les participants dans une « bulle fermée », c'est-à-dire sans ouverture à quoi que ce soit de différent.

Enfin, suite à toutes ces réflexions, je décide de poursuivre ma nouvelle façon de faire en montrant en classe des images plus près de mes préférences visuelles. Et puisque les remarques négatives ont tendance à me blesser, je décide de mentionner d'entrée de jeu aux participants que je me dévoile autant qu'eux lorsque je montre mes choses. L'essentiel n'est pas d'aimer tous mes choix visuels, mais plutôt de comprendre la démarche nécessaire pour la réalisation des projets qui se fera de toute façon avec leurs propres images et selon leurs propres critères esthétiques.

En résumé, la distance qui ressort de la situation décrite ici est liée au type d'image aimé, c'est-à-dire au type d'image qu'une majorité de participants aiment et au type d'image que moi j'aime (tabl. 5.13, p. 93). Pour ce qui est des participants, leurs préférences visuelles semblent liées à une certaine notion de « beauté » qui se définit par l'impression de « bien-être » que doit engendrer l'image. En effet, en disant « je n'aime pas ça » et « cela me fait sentir quelque chose de négatif », la participante dévoile sa préférence pour des images qui suscitent chez elle un sentiment de bien-être. Cela rejoint ce que disait Nathalie à propos de l'art : « quelque chose que l'on place au mur et qui rend heureux » (sect. 5.1.2, p. 64). Mais en ce qui me concerne, je suis plutôt attirée par les images « obscures » qui laissent place à l'imaginaire et au monde intérieur. D'un autre côté, puisque je sais que les participants suivent des cours pour le plaisir, pour se détendre, pour échapper aux tracasseries quotidiennes, il me semble plus pertinent de présenter de « belles » images, c'est-à-dire des images qui ne risquent pas de « heurter ». Le malaise qui se dégage ici peut donc se formuler de la façon suivante : un tiraillement interne entre mon envie d'être plus authentique, notamment en dévoilant un peu mes préférences visuelles, et mon envie de plaire au milieu en correspondant aux préférences visuelles dont les participants s'attendent (tabl. 5.14, p. 93).

**Tableau 5.13**  
Résumé de la distance telle qu'elle se manifeste lors d'un cours expérimental

#	Pour les participants	Pour moi
1	Une préférence pour de « belles » images qui se définissent par l'impression de « bien-être » qu'elles engendrent.	Une préférence pour des images « obscures » qui laissent place à l'imaginaire et au monde intérieur.

**Tableau 5.14**  
Résumé du malaise tel qu'il se manifeste lors d'un cours expérimental

#	Formulation du malaise
1	Un tiraillement interne entre mon envie d'être plus authentique, notamment en dévoilant un peu mes préférences visuelles, et mon envie de plaire au milieu en correspondant aux préférences visuelles dont les participants s'attendent.

### 5.3 Le cours expérimental : un juste milieu

Les sections 5.1 et 5.2 ont illustré, par la présentation de diverses données, comment la distance pouvait être sentie de façon problématique, en « m'opposant » en quelque sorte au milieu. La section 5.2 a également permis de voir de quelle manière j'ai cherché intuitivement des solutions pour atténuer le malaise ressenti. Voyons, maintenant, comment le cours expérimental s'est avéré, malgré la distance ou peut-être même grâce à elle, une expérience somme toute enrichissante pour les participants et pour moi; enrichissante pour moi, parce qu'elle a permis une meilleure adéquation entre mes aspirations et mon enseignement tout en me permettant d'être plus authentique en classe; enrichissante pour les participants, parce qu'elle a permis des apports positifs comme le démontre le courriel de Katerina, présenté à la section suivante. Je crois que par le cours expérimental, j'ai su trouver un juste milieu entre les participants et moi.

#### 5.3.1 Les apports du cours expérimental tels qu'ils se dégagent d'un courriel d'une participante : Katerina

Tout d'abord, j'aimerais revenir plus en détail sur le projet en lien avec l'image de la figure 5.6 (p. 91), image qui a été présentée parmi d'autres en guise d'introduction au projet dont il est question ici. Lors d'un premier cours, les participants avaient été amenés à préparer une série de surfaces à l'aide de collages de papier et de mortier de structure, pour créer de



légers reliefs<sup>58</sup>. Dans les cours subséquents, ils avaient été invités à peindre sur ces surfaces en utilisant de la peinture à l'huile et une préparation à base de cire d'abeille. Tout au long du projet, les participants avaient la possibilité de travailler en fonction d'images de référence de leur choix<sup>59</sup> ou encore de travailler au gré de leur imagination.

Katerina, qui aimait s'entourer d'images de référence, se disait satisfaite de ses réalisations (figures 5.7, 5.8 et 5.9, p. 94-95) parce que les reliefs des surfaces l'avaient contrainte de s'éloigner de ces images pour se concentrer davantage sur la composition qui prenait forme sous ses yeux. Cette différence dans l'approche est importante, car habituellement elle disait se sentir obligée de reproduire l'image de référence dans les moindres détails. Cette remarque sur la notion de copie est centrale pour cette recherche, car elle a orienté, pour une bonne part, ma façon de concevoir les projets du cours expérimental où j'ai cherché à développer une façon différente de procéder.



Huile et encaustique sur toile cartonnée  
20.4 x 20.4 cm

**Figure 5.7** Réalisation de Katerina

---

<sup>58</sup> Quelques participants m'avaient signalé antérieurement leur désir d'apprendre ces techniques.

<sup>59</sup> Pour la plupart des projets, les participants avaient la possibilité de travailler à partir d'images de référence, car certains d'entre eux sentaient la nécessité d'avoir des points de départ pour les stimuler.



Huile et encaustique sur toile cartonnée  
20.4 x 20.4 cm

**Figure 5.8** Réalisation de Katerina



Huile et encaustique sur toile cartonnée  
20.4 x 20.4 cm

**Figure 5.9** Réalisation de Katerina

En effet, comme nous le savons, les activités que j'ai conçues dans le cadre de ce cours l'ont été de façon à développer une attitude plus libre où une part d'expérimentation était encouragée. Et d'après ce que j'ai pu constater lors de la mise à l'essai du cours expérimental, cette approche semble avoir été profitable pour plusieurs des participants. Katerina m'apparaît être de ceux qui ont grandement bénéficié de cette approche. Pour en témoigner, je présente ci-après un courriel qu'elle m'a fait parvenir, suite à une conversation qui eut lieu spontanément entre les participants au dernier cours. Katerina s'est proposée pour écrire un texte résumant ses propos en classe. Quoique l'ensemble des extraits choisis est assez long, il est pertinent de les présenter ainsi dans le corps du texte.

Au dernier cours, on parlait de ce qu'on avait appris en ce cours de peinture (expérimentale)<sup>60</sup>.

[...] Tous les autres cours m'ont appris un peu de techniques, un peu de théories, mais surtout à copier beaucoup d'images de la réalité. Ils m'ont appris beaucoup de choses nécessaires, sûrement, mais pourquoi je n'étais pas heureuse alors ?

[...] J'ai compris maintenant pourquoi : c'est l'attitude qui est différente (dans le cours expérimental), l'esprit. Je pense que c'est une attitude qui part des principes classiques, un peu philosophiques : il faut essayer, il faut pratiquer, il faut travailler fort, il faut se donner corps et âme. Mais en même temps, c'est moderne, car il faut s'éloigner de ce à quoi on s'attendait pour travailler avec ce qui est donné et chercher un peu ce qu'il y a en arrière, chercher les raisons pour lesquelles on fait des choix et apprendre à vivre avec ces choix.

Combien de peintures j'ai couvertes avec d'autres couches de peinture sans m'arrêter pour réfléchir aux raisons pour lesquelles je ne les aimais pas. Combien de temps perdu ! Comment pouvais-je savoir de quelle façon faire mieux sans vouloir apprendre de mes erreurs ?

[...] Maintenant, mon rapport à la peinture est différent, ce n'est plus juste peindre; ce que je veux, c'est photographier, découper, rattacher, faire des choses avec de la pâte, de la colle, du papier et du sable. Je veux sentir la matière sur mes mains, je veux sentir que mon corps travaille; c'est un peu comme découvrir qu'on a un corps pour créer; qu'on est en train de faire sortir ce qu'on avait caché, ce n'est pas toujours beau, souvent c'est de la m..., mais c'est amusant, épeurant, surprenant, enivrant et déstabilisant. C'est une autre dimension, une autre vie, toute à moi, moi qui la gouverne ou peut-être le contraire, je ne sais plus.

Je n'ai plus peur d'écouter ce que tous les autres veulent me dire. C'est sûr qu'ils me blessent encore quand ils n'aiment pas ce que je fais, c'est sûr que je voudrais que tout ce que je réalise soit une œuvre d'art, mais j'ai appris à attendre, à réfléchir sur les commentaires, à laisser le monde parler et à accepter, qu'à la fin, c'est moi qui dois être satisfaite, même si je dois vivre avec les conséquences autant positives que négatives. C'est une libération !

---

<sup>60</sup> Katerina a participé au cours expérimental pendant deux ans.

Au deuxième paragraphe, la question que Katerina se pose concernant les cours centrés sur les apprentissages techniques et théoriques avec copies d'images réalistes me touche particulièrement : « Ils m'ont appris beaucoup de choses nécessaires, sûrement, mais pourquoi je n'étais pas heureuse alors ? ». Cette question me laisse supposer que le développement d'une attitude plus expérimentale lui aurait permis d'accéder à quelque chose qui l'aurait « nourrie » différemment des autres cours. Cela s'explique peut-être par le fait que travailler en suivant ses intuitions permet d'accéder à une plus grande partie de soi, plus complexe et plus globale, d'où cette impression, comme elle l'écrit plus loin, d'accéder à « une autre dimension, une autre vie » lorsque l'on travaille en faisant appel à toutes les composantes de soi. Le fait qu'elle ajoute que cette autre vie est « toute à moi, moi qui la gouverne ou peut-être le contraire, je ne sais plus » indique à la fois une part de maîtrise et d'abandon dans sa nouvelle façon de fonctionner. Cette double action, de maîtrise et d'abandon, me laisse supposer que Katerina était parvenue à un type de « créativité intégrée » impliquant à la fois les processus primaires et secondaires de la pensée tels que définit par Maslow (1968), cité dans Jones (1988).

Au troisième paragraphe, ce qu'elle associe à des principes classiques : « il faut essayer, il faut pratiquer, il faut travailler fort, il faut se donner corps et âme », dépeint l'attitude expérimentale qui est comparable à la démarche artistique en ce sens qu'elle suppose des risques, du temps, des efforts et de l'engagement. L'idée d'engagement me semble amenée ici par l'expression « il faut se donner corps et âme », qui suggère l'investissement de la personne tout entière.

Le premier aspect qu'elle qualifie de « moderne » démontre un changement dans l'attitude de Katerina, attitude qui devient plus dédagée envers les images de référence ou les idées de départ. En effet, plutôt que de vouloir maîtriser l'exécution pour obtenir un résultat prédéterminé, Katerina a développé une plus grande ouverture pour ce qui se présentait en cours de réalisation : « il faut s'éloigner de ce à quoi on s'attendait pour travailler avec ce qui est donné ». Cette nouvelle attitude d'ouverture lui a permis, d'une part, de diminuer les frustrations lorsque son travail pictural ne correspondait pas exactement à l'image de référence, ou à ce qu'elle avait en tête; et d'autre part, de réaliser un type d'image plus libre et personnel. De plus, selon ce qu'elle m'a dit plus tard, elle aurait acquis une plus grande

liberté de penser et d'action en ne se sentant plus obligée de copier et de faire le geste qu'il faut ou encore de produire de « belles » images devant plaire au plus grand nombre.

Le deuxième aspect, qu'elle qualifie de « moderne », laisse entrevoir mes objectifs personnels pour ce qui est de la recherche du sens caché contenu dans les images, et des décisions personnelles devant être prises en cours de réalisation. On perçoit cette influence lorsqu'elle écrit : « chercher un peu ce qu'il y a en arrière, chercher les raisons pour lesquelles on fait des choix et apprendre à vivre avec ces choix ». Plus loin, elle indique quelque chose qui me laisse croire que le sens caché, ou du moins un aspect caché de soi, se révélerait de façon plutôt spontanée : « c'est un peu comme découvrir [...] qu'on est en train de faire sortir ce qu'on avait caché ». Ce passage donne effectivement à entendre que les aspects cachés de soi se révéleraient un peu à notre insu.

Ce qu'elle écrit, par la suite, au sujet du résultat, est intéressant : « ce n'est pas toujours beau, souvent c'est de la m... ». Par ces mots, on perçoit sa déception envers ce qui s'offre à voir, bien souvent. Et cette déception semble concerner autant les aspects cachés de soi qui se révèlent<sup>61</sup> que l'aspect visuel du travail pictural. Puisqu'elle poursuit en écrivant que c'est malgré tout « amusant, épeurant, surprenant, enivrant et déstabilisant », j'en conclus que cette façon de faire lui est également bénéfique.

En fait, Katerina soulève ici un point important à considérer lorsqu'on désire développer une attitude plus expérimentale chez des participants : même si cette attitude a de nombreux avantages, elle a l'inconvénient de ne donner aucune garantie quant à l'aspect visuel des productions qui en résultent. Autrement dit, s'engager dans une voie plus expérimentale, c'est accepter de ne pas avoir le plein contrôle sur le travail et cela autant pour l'enseignant que pour le participant.

Pour ce qui est de l'enseignant, son rôle ici n'est pas toujours facile, car il doit conseiller le participant sans trop l'influencer. De plus, lors du cours expérimental, il m'est arrivé de sentir une pression de la part des participants, et peut-être aussi d'une part de moi-même, venant du besoin de savoir exactement quoi faire pour arriver au meilleur résultat qui soit, ce qui est impossible. Il ne faut pas oublier que dès l'instant où l'on se dégage de façons de faire

---

<sup>61</sup> Katerina n'en fait pas mention, mais je suppose que le participant peut aussi être troublé par ce qui se révèle à lui.

prédéterminées, il n'y a pas de réponse unique, mais une multitude de possibilités suivant les préférences de chacun. L'enseignant se retrouve donc lui aussi engagé dans le processus de recherche puisqu'il doit « composer » avec ce que réalise le participant tout en ne connaissant pas, lui non plus, quelle en sera l'issue.

Quant au participant, le fait qu'il y ait un risque d'échouer dans une telle formule de cours occasionne parfois chez lui une certaine appréhension. Pour diminuer ce type d'appréhension, il me semble indispensable que les participants apprennent à mieux tolérer le risque d'échec. C'est ce que j'ai essayé de faire lors du cours expérimental et cela de deux manières différentes. D'une part, j'ai convié les participants à percevoir chacune de leurs réalisations comme une expérience nécessaire à l'intérieur d'une recherche, semblablement à la recherche de l'artiste avec son lot d'essais et d'erreurs. D'autre part, j'ai tenté de modifier leur attitude envers les réalisations jugées non réussies, que plusieurs ont tendance à rejeter avec mécontentement et frustration. Pour changer cette attitude, j'ai cherché à concevoir des exercices qui avaient pour but de faire voir les travaux « ratés » de façon plus constructive. Une façon d'y parvenir a été de leur faire découvrir les apprentissages qu'ils pouvaient en retirer. On perçoit mes tentatives en ce sens lorsque Katerina écrit au quatrième paragraphe : « Combien de peintures j'ai couvertes avec d'autres couches de peinture sans m'arrêter pour réfléchir aux raisons pour lesquelles je ne les aimais pas. Combien de temps perdu ! Comment pouvais-je savoir de quelle façon faire mieux sans vouloir apprendre de mes erreurs ? ».

Pour illustrer un tel exercice, je me permets d'en présenter un plus en détail. Ainsi, lors d'une séance de la session d'automne 2005, j'avais proposé aux participants de produire une série de trois réalisations rapides à partir d'une image de leur choix. Les consignes consistaient à être attentifs aux moindres impressions intérieures quant aux aspects qu'ils aimaient et qu'ils n'aimaient pas au cours de la première des trois réalisations. Puis, ils devaient se servir de ces impressions, aussi bien positives que négatives, comme autant d'indices leur indiquant ce qui devait être privilégié ou évité lors de la réalisation suivante, et ainsi de suite. Trois objectifs étaient ainsi visés : apprendre à mieux reconnaître les éléments qu'ils aiment d'un sujet, prendre davantage conscience de ce qui leur plaît comme façon de faire, et considérer tous les aspects des travaux, notamment ceux qu'ils jugent ratés, comme étant tous des éléments d'apprentissage. Pour donner une idée des réalisations produites lors de ce cours,

je présente, ci-après, les réalisations de Nathalie (fig. 5.11, 5.12 et 5.13, p. 100 – 101), participante dont j'ai parlé à la section 5.1.2 et qui était également inscrite au groupe de Katerina.



21,6 x 28 cm

**Figure 5.10** Image de référence servant aux réalisations de Nathalie<sup>62</sup>



Huile sur toile libre  
20,3 x 35 cm

**Figure 5.11** Première réalisation de Nathalie

---

<sup>62</sup> La provenance de cette image est inconnue.

Lors de cette première réalisation, Nathalie prit conscience qu'elle aimait avant tout le contraste entre le rouge et le noir, et le jaune et le noir. Par conséquent, pour le deuxième travail, elle décida de couvrir entièrement la surface pour ne plus laisser paraître le blanc de la toile et choisit de ne plus utiliser le vert. La coloration verdâtre qui apparaît malgré tout résulte du fondu entre le jaune et le noir.



Huile sur toile libre  
20,3 x 35 cm

**Figure 5.12** Deuxième réalisation de Nathalie

Au cours de cette deuxième tentative, Nathalie s'aperçut qu'elle aimait tracer de grandes lignes courbes, ce qu'elle privilégia pour la troisième réalisation.



Huile sur toile libre  
20,3 x 35 cm

**Figure 5.13** Troisième réalisation de Nathalie



Si on considère l'ensemble des trois travaux, on perçoit une attitude plus dégagée de Nathalie envers l'image de référence, et c'est en grande partie ce que j'ai cherché à développer dans le cadre du cours expérimental. En effet, je désirais que les participants donnent davantage priorité à leurs envies tout en se dégageant un peu des façons de faire qui seraient, si je peux dire, « commandées » par une source extérieure, que ce soit une image de référence, un professeur ou les goûts d'un public éventuel.

Concernant la notion de « public » et pour revenir au courriel de Katerina, au dernier paragraphe apparaît un autre changement chez elle, soit une attitude plus dégagée vis-à-vis des commentaires d'autrui. L'atténuation de sa peur vis-à-vis de ces commentaires semble résulter d'un déplacement dans sa façon de percevoir ce que j'appellerais le « destinataire » du travail. Ainsi, au lieu de vouloir plaire nécessairement à un public éventuel, notamment à ses proches, elle a pris l'habitude de rechercher d'abord sa propre satisfaction. Je pense que ce déplacement explique en grande partie son sentiment de « libération » qu'elle mentionne à la fin du courriel.

Enfin, ce témoignage me semble important parce qu'il dépeint, par l'attitude initiale de Katerina, une manière de penser fréquente chez l'adulte novice. D'après ce qu'elle dit avoir retiré de ce cours, j'en conclus que le développement d'une attitude plus expérimentale est approprié pour les novices qui désirent s'initier à une démarche se rapprochant de celle de l'artiste.

Somme toute, les projets conçus dans le cours expérimental semblent avoir permis six effets positifs chez le participant (tabl. 5.15, p. 103). Premièrement, ce cours favorise le même type de « créativité intégrée » de l'artiste, c'est-à-dire impliquant de façon plus effective les processus primaires et secondaires de la pensée alors que les cours axés sur les apprentissages techniques semblent faire davantage appel aux processus secondaires. Deuxièmement, ce cours développe une attitude d'ouverture pour ce qui se présente en cours de réalisation, contrairement à une démarche où l'on chercherait à maîtriser l'exécution pour obtenir un résultat prédéterminé, par exemple en copiant une image de référence. Troisièmement, il incite le participant à prendre plus de risque dans les choix qu'il doit faire contrairement à d'autres cours qui semblent donner peu de choix au participant. Quatrièmement, il invite chacun à prendre conscience du sens caché de ses images alors que généralement on ne semble pas s'attarder sur ce point. Cinquièmement, il permet de

développer une meilleure tolérance à l'échec en favorisant une attitude plus constructive envers les réalisations décevantes. Sixièmement, cette formule de cours permet une plus grande liberté de penser et d'action puisqu'il encourage le participant à travailler davantage en fonction de lui-même, tout en se dégageant un peu des sources extérieures qui pourraient l'amener à agir de façon prédéterminée : une image de référence, un professeur ou les goûts d'un public éventuel. C'est cette liberté qui permet notamment de développer une attitude plus dégagée vis-à-vis des commentaires d'autrui.

**Tableau 5.15**

Résumé des apports du cours expérimental tels qu'ils se dégagent d'un courriel d'une participante nommée Katerina

#	Les apports du cours expérimental
1	Une « créativité intégrée » semblable à celle de l'artiste.
2	Une ouverture à l'imprévu.
3	Une aptitude à prendre davantage de risques dans ses choix personnels.
4	Une plus grande conscience du sens caché.
5	Une meilleure tolérance à l'échec.
6	Une plus grande liberté de penser et d'action.

Pour terminer, il y a une autre raison pour laquelle je voulais présenter ce courriel : il me permettait de faire voir pourquoi je suis restée sept ans dans ce contexte de travail. En plus de m'être attachée à certains participants, dont certains avaient suivi mes cours pendant plusieurs années, j'ai eu le sentiment d'apporter une contribution importante avec le cours expérimental.

Malgré ce témoignage positif à l'égard du cours expérimental, témoignage qui rejoint d'autres semblables à celui-ci, on peut se demander pourquoi j'ai senti le besoin de quitter ce milieu de travail. Je répondrai à cette question lorsque je discuterai des résultats de la recherche au chapitre VI.

## **CHAPITRE VI**

### **SYNTHÈSE DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE**

La synthèse des résultats vient répondre de façon plus effective à la question et à l'objectif de recherche. Rappelons que cette étude soulève la question d'un malaise éprouvé par une enseignante en mi-carrière dans l'enseignement des arts aux adultes en contexte d'éducation populaire. Son objectif consiste à comprendre ce malaise tel que je l'ai moi-même éprouvé afin de découvrir à quelles conditions je peux me réaliser dans le travail d'enseignement.

La synthèse des résultats de la recherche se fait en trois temps. Tout d'abord, les différentes formulations du malaise obtenues au chapitre V sont regroupées, afin d'en dégager les principaux éléments de compréhension. Puis, les propositions théoriques de Tap (1986) sur le concept d'identité sont jumelées aux propositions théoriques de Huberman (1989a, 1989b) sur les phases de la vie professionnelle des enseignants, ce qui permet d'affiner davantage la compréhension du malaise. Enfin, mes réflexions concernant un milieu d'enseignement possiblement idéal font ressortir davantage à quelles conditions je pourrais me réaliser dans le travail d'enseignement.

#### **6.1 Synthèse des diverses formulations du malaise**

Cette section examine les différentes formulations du malaise soulevées au chapitre V pour en faire une synthèse et ainsi en dégager les principaux éléments de compréhension. Pour nous faciliter la tâche, toutes ces formulations sont réunies au tableau 6.1 (p. 105). Quoique chacune d'entre elles présente des particularités, les frontières qui les séparent ne sont pas étanches. En fait, c'est à partir des aspects qu'elles ont justement en commun que se dégagent les principaux éléments permettant de comprendre le malaise. Mais tout d'abord, revenons sur le concept d'identité proposé par Tap (1986) (sect. 3.3.1), car l'examen des formulations se fait principalement à la lumière de ce concept.

**Tableau 6.1**  
Résumé des diverses formulations du malaise telles qu'elles se révèlent au chapitre V

Sections	Formulations du malaise
5.1.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une tension interne entre, d'une part, mon envie d'enseigner selon mes propres critères et, d'autre part, mon envie de répondre aux attentes des participants (tabl. 5.2, p. 62).</li> </ul>
5.1.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un regret de ne pas pouvoir amener les novices à se questionner davantage au sujet de leur conception de l'art, alors qu'un tel questionnement serait, à mon avis, enrichissant pour eux (tabl. 5.4, p. 67).</li> </ul>
5.1.3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une tension entre un désir de partager mes préoccupations artistiques et un désir de ne pas heurter ou de décevoir les participants en parlant de ces préoccupations (tabl. 5.6, p. 70).</li> </ul>
5.1.4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une difficulté grandissante à me couper de tout ce que j'ai développé après ma formation initiale, une part essentielle de mon expérience en art (tabl. 5.8, p. 74).</li> <li>• Un mal-être dû aux efforts déployés pour correspondre davantage au milieu qu'à mes propres aspirations (tabl. 5.8, p. 74).</li> <li>• Une identification satisfaisante au détriment de l'identisation ou une identisation satisfaisante au détriment de l'identification (tabl. 5.8, p. 74).</li> </ul>
5.1.5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un renoncement perpétuel à pouvoir transmettre ce que j'ai moi-même reçu de ma formation en art : faire l'expérience d'une démarche semblable à celle de l'artiste (tabl. 5.10, p. 81).</li> </ul>
5.1.6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une cohabitation difficile entre deux écoles de pensée : l'une considérant l'art comme une matière (comportant notamment des techniques) à enseigner et l'autre considérant l'art comme un moyen d'éduquer (tabl. 5.12, p. 89).</li> </ul>
5.2.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un tiraillement interne entre mon envie d'être plus authentique, notamment en dévoilant un peu mes préférences visuelles, et mon envie de plaire au milieu en correspondant aux préférences visuelles dont les participants s'attendent (tabl. 5.14, p. 93).</li> </ul>

Tap (1986) conçoit l'identité comme ayant deux composantes indissociables, l'une liée à une dimension personnelle et l'autre liée à une dimension sociale. Ces deux composantes de l'identité sont nommées respectivement par l'auteur « identisation » et « identification ». L'identisation est un processus par lequel l'individu tend à se différencier, à devenir autonome, à opérer un mouvement de totalisation et à s'affirmer par la séparation.

L'identification est un processus inverse, mais complémentaire, par lequel l'individu s'intègre à un ensemble plus vaste et dans lequel il tend à se fondre; c'est la composante qui permet notamment à l'individu de se conformer aux exigences sociales.

La coexistence de ces deux composantes, personnelle et sociale, exige un effort constant d'harmonisation chez l'individu. Une harmonisation satisfaisante est souhaitable, car, dans le cas contraire, il risque d'y avoir crise. Par exemple, lorsque l'individu se contente d'intérioriser les exigences sociales, Tap (1986) parle d'« aliénation ».

À la lumière des conceptions de Tap (1986), examinons maintenant de plus près les différentes formulations du malaise telles qu'elles sont apparues au chapitre V (tabl. 6.1, p 105). L'examen attentif des différentes formulations du malaise m'a permis de les regrouper en deux grandes catégories. La première de ces catégories rejoint ce que Tap (1986) décrit comme une « aliénation » chez l'individu lorsque ce dernier se contente d'intérioriser les exigences sociales. L'idée d'« aliénation » se comprend en fait comme une part de soi dont on se coupe ou qui n'est pas suffisamment prise en compte. Cette idée se retrouve dans les trois formulations suivantes : « Une difficulté grandissante à me couper de tout ce que j'ai développé après ma formation initiale, une part essentielle de mon expérience en art » (sect. 5.1.4, p. 74); « Un mal-être dû aux efforts déployés pour correspondre davantage au milieu qu'à mes propres aspirations » (sect. 5.1.4, p. 74); et « Un renoncement perpétuel à pouvoir transmettre ce que j'ai moi-même reçu de ma formation en art : faire l'expérience d'une démarche semblable à celle de l'artiste » (sect. 5.1.5, p. 81).

Le malaise ainsi formulé fait donc état d'un manque de ce qui relève du processus d'identification, composante liée à la dimension personnelle de l'identité. Autrement dit, lorsqu'un individu s'efforce de ressembler au milieu afin de s'y intégrer, voire de s'y fondre, il risque de perdre quelque chose de la dimension personnelle de son identité et par le fait même d'en ressentir un certain malaise.

Dans de telles situations, Tap (1986) mentionne que le processus d'identification se manifeste tout de même, mais :

par, et à travers, la prise de conscience des conflits, la nécessité d'opérer des choix, de hiérarchiser des valeurs, de faire un tri parmi les modèles et les groupes de référence. Certes la conscience des aliénations ne les élimine pas pour autant, mais elle porte l'acteur social à revendiquer, à réagir, individuellement ou collectivement, pour réduire sa sujétion, étendre son pouvoir de décision, obtenir ou se donner les moyens de vivre selon ses aspirations et ses croyances, organiser et réaliser ses projets. Nous retrouvons ainsi l'identification, comme provocation au changement, individuel et collectif (p. 13).

Cet extrait de Tap (1986) est intéressant, car il révèle ce qui m'a poussée à entreprendre des études à la maîtrise et à développer un cours plus près de mes aspirations.

Pour faire un lien entre ce que soulève cette première synthèse des formulations du malaise et l'enseignement des arts aux adultes, revoyons un extrait que Bloom (1979) a écrit à propos de cet enseignement.

Alors que la conception artistique de l'adulte peut être considérée comme des plus inappropriée, fragmentée et inflexible du point de vue de l'enseignant, elle est réelle pour l'étudiant — et un trop grand écart par rapport aux références de qualité de l'étudiant peut être incompréhensible pour lui. Par conséquent, c'est l'étudiant adulte qui établit le point de départ de l'intervention (Bloom, 1979, p. 192)<sup>63</sup>.

Revoyons également ce que Langdon (1997) écrit au sujet du milieu communautaire.

Une autre façon de définir l'éducation artistique dans le milieu communautaire est de considérer la communauté comme étant un client ayant besoin d'un service particulier et l'éducateur en art comme le fournisseur de ce service. Dans ce genre de scénario, c'est la responsabilité de l'éducateur d'art d'interpréter les besoins et les exigences du client et de les transformer en service qui saura plaire (Langdon, 1997, p. 41)<sup>64</sup>.

À la lumière de ces extraits et des éléments de compréhension qu'apporte la première synthèse des formulations du malaise, j'en conclus que même si l'étudiant adulte établit le point de départ de l'intervention et même si dans le milieu communautaire l'étudiant est un « client », l'enseignant ne devrait pas pour autant nier complètement ce qu'il est pour accomplir sa tâche. En effet, ce type d'abnégation m'a été néfaste, comme le montre cette étude. Cette première conclusion amène donc un thème possiblement important à aborder en formation des maîtres : même s'il y a inévitablement une part de compromis à faire au travail, il y a un équilibre à atteindre, c'est-à-dire qu'il faut doser la part de reniement de soi qu'on est prêt à accorder.

---

<sup>63</sup> Traduction libre.

<sup>64</sup> Traduction libre.

Pour ce qui est de la seconde catégorie de formulations du malaise, elle se caractérise par la présence d'une « dualité » entre le désir de correspondre à ce que je porte en moi et le désir de correspondre au milieu. On retrouve cette idée dans les trois formulations suivantes : « Une tension interne entre, d'une part, mon envie d'enseigner selon mes propres critères et, d'autre part, mon envie de répondre aux attentes des participants » (sect. 5.1.1, p. 62); « Une tension entre un désir de partager mes préoccupations artistiques et un désir de ne pas heurter ou de décevoir les participants en parlant de ces préoccupations » (sect. 5.1.3, p. 70); et « Un tiraillement interne entre mon envie d'être plus authentique, notamment en dévoilant un peu mes préférences visuelles, et mon envie de plaire au milieu en correspondant aux préférences visuelles dont les participants s'attendent » (sect. 5.2.1, p. 93).

À ces formulations peut s'ajouter celle de la section 5.1.2 qui laisse percevoir également une « dualité » entre ce qui m'habite et la réalité des novices que je connais bien et à laquelle je m'ajuste : « Un regret de ne pas pouvoir amener les novices à se questionner davantage au sujet de leur conception de l'art, alors qu'un tel questionnement serait, à mon avis, enrichissant pour eux » (p. 67). En fait, si je n'ai pas poussé plus avant ce type de questionnement chez les novices, c'est que j'étais consciente que bien souvent ils sont déstabilisés d'avoir à faire une telle chose. Et quoique les études en art au niveau universitaire poussent fortement les étudiants à porter un tel questionnement, il semble qu'un dosage est nécessaire dans un contexte de loisir. C'est en outre à un tel dosage que j'ai tenté d'arriver dans le cours expérimental.

De façon générale, cette façon de formuler le malaise comme une « dualité » entre ce qui m'habite et la réalité du milieu de travail se comprend comme une difficulté d'harmonisation de mes processus d'identisation et d'identification dans ce milieu. On retrouve, en fait, cette idée dans la troisième formulation de la section 5.1.4 où l'un des deux processus de l'identité ne peut se faire de façon satisfaisante sans nuire à l'autre : « Une identification satisfaisante au détriment de l'identisation ou une identisation satisfaisante au détriment de l'identification » (p. 74).

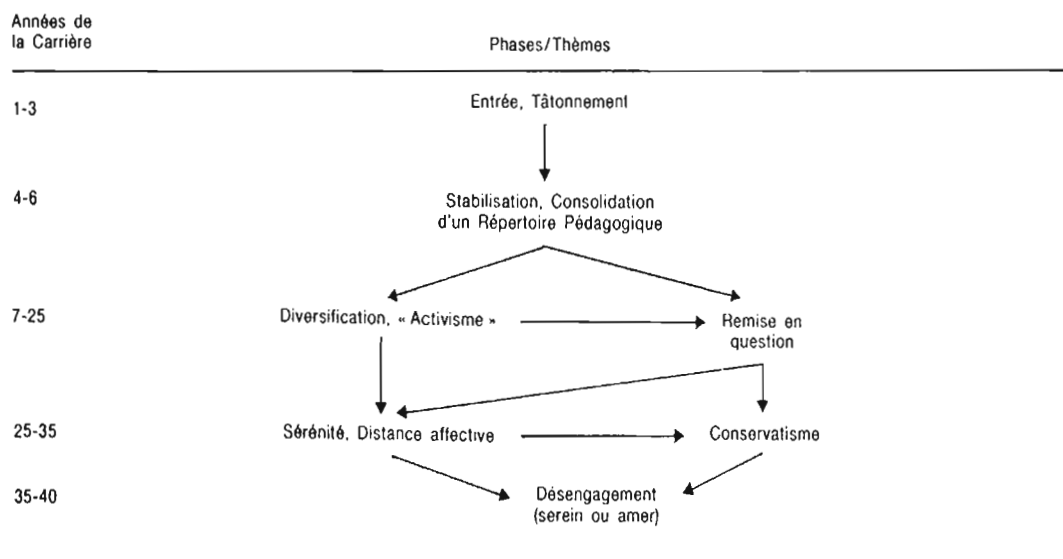
La formulation du malaise donnée à la section 5.1.6 va également dans le sens d'une harmonisation difficile, mais une harmonisation difficile entre deux façons de concevoir l'enseignement de l'art : « Une cohabitation difficile entre deux écoles de pensée : l'une considérant l'art comme une matière (comportant notamment des techniques) à enseigner et l'autre considérant l'art comme un moyen d'éduquer » (p. 89). Cette cohabitation difficile est en fait la raison pour laquelle j'ai quitté ce milieu de travail et cela malgré le fait que le cours expérimental s'est avéré une expérience somme toute enrichissante pour les participants et moi. En d'autres mots, même si, dans le cours expérimental, j'ai su allier mes aspirations à la réalité des participants, mes valeurs liées à l'art et à son enseignement ne correspondaient pas aux valeurs fondamentales de l'école et de la majorité des autres enseignants, ce qui rendait mon intégration difficile.

En résumé, les éléments de compréhension qu'apporte cette deuxième catégorie de formulations du malaise soulignent l'importance d'un espace de dialogue ou de négociation entre les valeurs de l'enseignant et celles du milieu. Lorsqu'un tel espace est possible, on peut même penser à un enrichissement mutuel; mais dans le cas contraire, l'intégration de l'enseignant s'avère difficile. De manière générale, on peut postuler le principe suivant : pour que l'enseignant arrive à trouver un équilibre satisfaisant entre les composantes de son identité professionnelle, il faut qu'il y ait un minimum de points d'interaction entre ses valeurs et celles du milieu.

## **6.2 Le malaise à la lumière des conceptions de Tap (1986) et de Huberman (1989a, 1989b)**

Comme nous venons de le constater, les dimensions personnelle et sociale de l'identité telles que décrites par Tap (1986) sont des éléments clés pour la compréhension du malaise. Et si aux conceptions de Tap (1986), on joint les phases du parcours professionnel des enseignants selon Huberman (1989a, 1989b), alors notre compréhension s'affine encore davantage. Mais avant de procéder à un tel jumelage, revenons au modèle schématique du parcours thématique de l'enseignant de Huberman (1989b) (fig. 6.1, p. 110) et essayons d'y retracer mon parcours professionnel.





**Figure 6.1** Modèle schématique du parcours thématique de l'enseignant (Tirée de Huberman, 1989b, p. 8)

Considérant les phases présentées dans ce modèle, j'en reconnais quatre par lesquelles je suis passée, soit l'entrée dans la carrière, la phase de stabilisation, la phase de diversification et celle de remise en question. Revoyons brièvement comment Huberman (1989a, 1989b) décrit ces phases et essayons de découvrir comment les dimensions personnelle et sociale de l'identité jouent à chacune d'elles.

D'abord, on l'a vu, l'entrée dans la carrière se caractérise par deux aspects concomitants : l'un de « survie » et l'autre de « découverte ». L'aspect de « survie » se définit comme étant le choc du réel, c'est-à-dire la confrontation initiale à la complexité de la situation professionnelle : le tâtonnement, les questionnements reliés à soi, l'écart entre les idéaux et la réalité, etc. L'aspect de « découverte » traduit plutôt l'enthousiasme des débuts, l'expérimentation, la joie d'être enfin en situation de responsabilité et de faire partie d'un corps de métiers. La dimension sociale de l'identité semble donc prédominer à cette phase d'entrée dans la carrière, puisque la motivation première du jeune enseignant consiste avant tout à s'intégrer à la profession, ce qui le porte à s'oublier quelque peu.

Puis, vient la phase de stabilisation, qui se caractérise par l'engagement définitif de la personne dans la profession, l'engagement administratif<sup>65</sup>, la consolidation pédagogique, l'appartenance à un groupe de pairs et le sentiment d'autonomie que procure la fin de la supervision<sup>66</sup>. La dimension sociale de l'identité me semble également prédominer à cette phase, puisque l'attention de l'enseignant est encore dirigée vers la profession, l'aspect pédagogique et les pairs.

Ensuite, mon parcours s'est dirigé vers une phase de diversification qui coïncide avec mon besoin de donner un cours plus près de mes aspirations : le cours expérimental développé au cours de cette étude. L'un des facteurs qui explique l'évolution du parcours professionnel vers cette phase est la recherche de nouveaux défis par l'enseignant. Cooper (1982), cité par Huberman (1989a, p. 17), écrit qu'à cette phase :

l'enseignant est à la recherche de nouvelles stimulations, de nouvelles idées, de nouveaux engagements, de nouveaux défis. Il ressent le besoin de s'engager dans des projets d'une certaine signification et envergure : il cherche à mobiliser ce sentiment nouvellement acquis d'efficacité et de compétence (Cooper, 1982, p. 81)<sup>67</sup>.

Le sentiment d'efficacité et de compétence ressenti à cette phase fait en sorte que l'enseignant, en étant moins préoccupé par les exigences de la profession, recherche quelque chose d'autre, notamment « de s'engager dans des projets d'une certaine signification et envergure » (Cooper, 1982, p. 81). Ainsi, le fait que l'enseignant cherche à s'investir dans des projets significatifs donne à penser que la dimension personnelle de l'identité prend de l'importance ici.

Puis, mon parcours s'est déplacé vers la phase de remise en question, phase où je me situe présentement. Cette phase correspond approximativement à la mi-carrière, une période se situant entre 35 et 50 ans ou entre la 15<sup>e</sup> et la 25<sup>e</sup> année d'enseignement. Les symptômes ressentis peuvent aller d'un léger sentiment de routine à une réelle « crise » existentielle à savoir si oui ou non on désire poursuivre la carrière. Il est alors question chez les individus de faire le bilan de leur vie professionnelle et d'envisager d'autres carrières pendant le peu de temps où c'est encore possible de le faire. Huberman (1989a) écrit que :

---

<sup>65</sup> Puisque je suis contractuelle, l'engagement administratif ne s'applique pas.

<sup>66</sup> Ne travaillant pas dans le milieu scolaire, la supervision ne s'applique pas non plus.

<sup>67</sup> J'ai cherché en vain à retracer cette citation de Cooper (1982) dans Huberman (1989a). Le texte original est en anglais et la traduction serait de Huberman.

la remise en question serait une phase — ou plusieurs phases — "archétypale(s)" de la vie pendant laquelle on examine ce qu'on aura fait de sa vie, face aux objectifs et aux idéaux primitifs, et où l'on envisage aussi bien la perspective de continuer dans la même voie que de se lancer dans l'incertitude et surtout dans l'insécurité d'une autre voie (p. 18).

La dimension personnelle de l'identité prend à cette phase encore plus d'importance, car c'est en fonction de lui-même, c'est-à-dire en fonction de ses propres objectifs et idéaux primitifs, que l'enseignant fait le bilan de sa vie professionnelle. Ce bilan permet notamment de voir si oui ou non les expériences professionnelles ont su répondre à ce qu'il désirait au départ. La phase de remise en question serait, par conséquent, une phase particulièrement propice à une conscience plus aiguë de tout manque de ce qui relève de la dimension personnelle de l'identité.

L'accentuation de ma conscience du problème résulterait donc d'un bilan semblable; j'ai pris davantage conscience de tous ces milieux de travail où il m'était difficile, voire impossible, de transmettre ce qui m'importait le plus. La formulation du malaise à la section 5.1.5 va dans ce sens : « Un renoncement perpétuel à pouvoir transmettre ce que j'ai moi-même reçu de ma formation en art : faire l'expérience d'une démarche semblable à celle de l'artiste » (p. 81). La perte de plaisir pour l'enseignement de l'art se comprend donc par la prise de conscience de ce renoncement perpétuel. Si on ajoute à cela le fait que je n'ai jamais réussi à gagner ma vie en enseignant<sup>68</sup>, le désengagement que j'éprouve vis-à-vis ce type d'enseignement de l'art se comprend aisément.

Enfin, le parcours professionnel des enseignants met en lumière le constat suivant : si en début de carrière on accepte de mettre de côté ses aspirations pour correspondre aux exigences du monde du travail, il semble risqué professionnellement de persister dans ce genre de renoncement. Par conséquent, l'enseignant aurait intérêt à bien choisir, dès l'entrée dans la carrière, le milieu de travail dans lequel il s'investit, car ce milieu peut favoriser ou freiner le développement de ce qu'il porte en lui.

---

<sup>68</sup> Il importe de préciser que ce type de travail n'est pas très bien rémunéré et qu'il est difficile d'avoir des contrats toute l'année.

### 6.3 Réflexions concernant un milieu d'enseignement possiblement idéal

Parallèlement à la rédaction de la synthèse des résultats de la recherche, telle qu'elle a été présentée jusqu'ici, j'avais imaginé différents scénarios sous forme de schémas par lesquels je tentais de figurer quel type de milieu d'enseignement me serait éventuellement favorable. Finalement, je n'ai pas jugé bon de présenter ces scénarios, car ils me semblaient incomplets. Cependant, mes tentatives de configuration m'ont amenée à réfléchir davantage aux relations entre collègues.

Puisque mes deux autres expériences de travail (sect. 4.2 et 4.3) m'ont fait découvrir combien ma relation aux autres enseignants pouvait être nourrissante lorsque ces derniers partageaient les mêmes vues que moi, je me suis demandé s'il était toujours nécessaire d'avoir des conceptions semblables pour bien s'entendre. Or, ce qui a été marquant au-delà des conversations nourrissantes avec les collègues lors de ces expériences, c'est d'avoir pu être moi-même en leur présence. Cela m'amène donc à me poser la question suivante : pour pouvoir être soi-même au travail, thème qui s'avère central dans cette recherche, est-ce que l'ensemble des collègues doivent nécessairement partager les mêmes vues ?

Pas nécessairement. En figurant diverses possibilités dans les scénarios, j'en suis venue à l'idée que les collègues pouvaient avoir des points de vue différents, s'ils ont l'impression de contribuer à une visée commune à l'école. Ainsi, en focalisant sur une visée commune, on peut supposer que les différences seraient vues comme un atout et moindrement comme un problème. Ou encore, si on ne partage pas tout à fait les objectifs généraux ou les valeurs de l'école, il faudrait au moins quelques collègues avec qui partager ses conceptions. De cette manière, si l'identification ne peut se faire avec l'ensemble des collègues, elle peut au moins se faire avec un sous-groupe.

En résumé, une certaine identification au milieu est essentielle, sans quoi l'enseignant se retrouve isolé et cette situation s'avère difficile. Si le reniement de soi pour adhérer à un groupe de pairs peut être problématique, être soi-même et se retrouver isolé peut l'être tout autant. La situation idéale serait évidemment de pouvoir rester soi-même tout en ayant un sentiment d'appartenance.

## CONCLUSION

Chaque année, un nombre relativement élevé d'enseignants abandonnent la profession. À titre d'exemple, une enquête menée par le ministère de l'Éducation du Québec (Martel et Ouellette, 2003) démontre qu'environ 20 % des nouveaux enseignants délaissent la profession au cours des cinq premières années d'embauche. Dans ce contexte, il est pertinent de vouloir examiner ce qui porte à délaisser la profession, et l'examen d'un malaise éprouvé dans l'enseignement de l'art, comme le propose cette étude me semble justifié. Plus particulièrement, ce mémoire soulève la question d'un malaise éprouvé par une enseignante en mi-carrière dans l'enseignement des arts aux adultes en contexte d'éducation populaire. L'objectif de la recherche vise à comprendre ce malaise tel que je l'ai éprouvé afin de découvrir à quelles conditions je pourrais me réaliser dans le travail de l'enseignement. Même si chaque histoire d'enseignant est unique, le cas étudié dans la présente recherche recèle des éléments de compréhension pouvant rejoindre l'expérience vécue par d'autres.

Dès le début de la recherche, j'ai privilégié une approche heuristique, car c'est de façon exploratoire que j'ai cherché des solutions au problème que j'éprouvais. C'est donc intuitivement que j'ai supposé que le malaise s'apaiserait si je donnais un enseignement plus près de mes aspirations d'enseignante, c'est-à-dire davantage axé sur l'exploration que sur la transmission de connaissances techniques. J'ai donc développé un nouveau type de cours, en m'inspirant des conceptions de Jones (1988) et de Hoffman (1988), que j'ai mis à l'essai dans mon milieu de travail. Mais, étrangement, cette initiative n'a pas réglé le malaise; elle a plutôt accentué ma conscience du problème. J'ai alors réalisé que la problématique était plus complexe que je ne le croyais, ce qui a induit en moi le désir d'examiner le malaise au moyen de la méthode de l'étude de cas. Bref, la méthodologie de cette recherche allie une approche heuristique à l'étude de cas : l'heuristique parce qu'elle permet d'explorer le malaise tel que je l'ai vécu, et l'étude de cas parce qu'elle permet d'explorer le malaise en fonction d'un champ plus vaste, notamment en le reliant au contexte de travail dans lequel j'évoluais. En fait, la première méthode a servi de toile de fond à la recherche en permettant des allers et retours entre l'expérimentation et la compréhension, tandis que la deuxième a organisé de façon plus effective l'ensemble de la recherche.

Trois expériences de travail reliées à l'enseignement ont contribué à cette étude. La plus importante est celle que j'ai vécue comme enseignante dans un centre culturel montréalais. Les cinq premières années où j'y ai œuvré, j'ai donné un cours de peinture de base axé sur la transmission de connaissances techniques pour faire acquérir de l'habileté dans le réalisme. Puis, étant mal à l'aise dans cet enseignement, j'ai voulu développer un nouveau type de cours et le mettre à l'essai dans ce milieu. Ce cours expérimental a été capital pour mon projet de recherche, puisque toutes les réflexions concernant le malaise ont un lien direct ou indirect avec lui.

Par la suite, j'ai eu la chance de vivre deux autres expériences de travail liées à l'enseignement. Même si ces deux expériences ont été moins centrales que la première, elles ont contribué également, et notamment par contraste, à l'avancement de mes réflexions, à l'analyse et aux résultats de la recherche. De ces deux expériences de travail, je retiens avant tout la qualité de ma relation aux collègues avec lesquelles j'ai travaillé, qualité qui m'apparaît être due à nos conceptions similaires de l'art et de nos objectifs communs liés à l'enseignement.

En ce qui a trait à l'analyse des données, elle a notamment permis de mettre en évidence les principaux aspects permettant de qualifier le malaise. Ces aspects ont été identifiés et désignés selon les termes suivants : « cacher mon identité artistique », « l'insatisfaction des participants », « le comment faire technique », « l'aspect directif de l'enseignement », « le sens en art », « l'ennui ou le manque de stimulation », « l'évaluation des résultats », « l'absence de réseau en art » et « la perte de plaisir ou le désengagement vis-à-vis de l'art et de son enseignement ». Ces neuf aspects ont été abordés au chapitre V sous l'angle d'une distance, c'est-à-dire de la distance que je ressentais entre le milieu et moi. Tout d'abord, nous avons vu comment cette distance se faisait sentir de façon problématique, dans le sens où elle « m'opposait » au milieu. Dans ce dessein, j'ai présenté et analysé différentes données qui illustraient de façon concrète comment cette distance se faisait sentir en lien avec les neuf aspects soulevés. Puis, la description d'une expérience vécue lors d'un cours expérimental a laissé percevoir comment j'ai exploré intuitivement des solutions afin d'atténuer le malaise associé à cette distance. Enfin, une dernière partie a montré en quoi ce nouveau type de cours s'est avéré somme toute une expérience positive autant pour les participants que pour moi. Si par ce cours expérimental j'ai su trouver un juste milieu entre

mes aspirations et ce qui était susceptible d'engager les participants, malheureusement la solution au problème à l'origine de cette recherche n'était pas trouvée pour autant. Toutefois, la méthode de l'étude de cas, en permettant d'examiner le malaise dans une perspective plus globale, c'est-à-dire en le reliant au contexte de travail, a permis de découvrir des éléments clés aidant à la compréhension du malaise.

Puis, la synthèse des résultats de la recherche s'est réalisée en trois temps. Tout d'abord, les différentes formulations du malaise obtenues lors de l'analyse au chapitre V ont été regroupées afin d'en dégager les principaux éléments permettant de comprendre le malaise. Ainsi, deux grandes catégories de formulation ont été identifiées, grâce notamment au concept d'identité proposé par Tap (1986). La première de ces catégories rejoint ce que l'auteur décrit comme une « aliénation » chez un individu lorsque celui-ci se borne aux exigences sociales. En effet, les formulations de la première catégorie montrent que la dimension personnelle de mon identité était ignorée afin de me conformer au milieu dans lequel j'évoluais. Cette première constatation a conduit à la conclusion suivante : même si en contexte d'éducation populaire l'étudiant adulte établit le point de départ de l'intervention et même s'il est « client », l'enseignant ne devrait pas pour autant nier complètement ce qu'il est. Des éléments de compréhension et de conclusion qu'apporte cette première catégorie de formulations se dégagent une question fondamentale : est-ce que pour œuvrer dans l'enseignement on doit nécessairement renoncer à soi-même ? Il semble qu'inévitablement il y ait toujours un certain renoncement à faire, mais en devenant davantage conscient de cette réalité on arrive à mieux identifier la part de renoncement qu'on est prêt à faire. Cela conduit à un thème possiblement important à discuter à la formation des maîtres : même s'il y a nécessairement une part de compromis à faire pour œuvrer dans l'enseignement, il faut doser la part de reniement de soi de manière à ne pas aller en deçà de ce qui est acceptable pour soi.

Pour ce qui est de la seconde catégorie de formulations du malaise, elle se caractérise par la présence d'une « dualité » entre ce que je porte en moi et la réalité du milieu dans lequel j'évoluais. Cette façon de formuler le malaise se comprend comme une difficulté d'harmonisation de mes processus d'identisation et d'identification dans ce milieu. L'idée d'une harmonisation difficile revenait également lorsqu'il était question de deux écoles de pensée : l'une considérant l'art comme une matière (comportant notamment des techniques)

à enseigner et l'autre considérant l'art comme un moyen d'éduquer. Cette cohabitation difficile explique pourquoi j'ai finalement jugé bon de laisser ce milieu d'enseignement car même si j'ai su concilier mes aspirations à la réalité des participants dans le cours expérimental, mes valeurs liées à l'art et à son enseignement étaient trop éloignées des valeurs fondamentales de l'école et de celles de la majorité des autres enseignants. En résumé, les éléments de compréhension qu'apporte cette deuxième catégorie de formulations soulignent l'importance d'un possible dialogue entre les valeurs du milieu et celles de l'enseignant, sans quoi l'intégration de celui-ci s'avère difficile. On peut donc postuler que pour qu'un enseignant puisse trouver un équilibre satisfaisant entre les composantes de son identité professionnelle, il doit y avoir un minimum de points d'ancrage entre ses valeurs et celles du milieu.

Puis, les phases de la vie professionnelle des enseignants selon Huberman (1989a, 1989b), jumelées aux conceptions de Tap (1986), ont permis de découvrir que celle où je me situe présentement — la phase de remise en question — est particulièrement propice à une conscience plus marquée de tout manque lié à la dimension personnelle de l'identité. En effet, durant cette période, j'ai pris davantage conscience que dans tous les milieux où j'avais œuvré jusque-là, il m'avait été difficile, voire impossible, de transmettre ce qui m'importe le plus, soit amener les participants à faire l'expérience d'une démarche semblable à celle de l'artiste. La perte de motivation pour ce type d'enseignement se comprend donc notamment par la prise de conscience de ce renoncement perpétuel. Le parcours professionnel des enseignants met donc en lumière le constat suivant : si en début de carrière on accepte de mettre de côté ses aspirations pour correspondre aux exigences du monde du travail, il semble risqué professionnellement de persister dans ce genre de renoncement. Par conséquent, il importe que l'enseignant ait toujours en tête ses aspirations, personnelles et professionnelles, lorsque vient le temps pour lui de chercher un lieu d'enseignement.

Quant à la dernière partie de la synthèse des résultats de la recherche, elle fait part de mes réflexions concernant un milieu d'enseignement possiblement idéal, réflexions qui m'ont amenée à m'intéresser plus particulièrement aux interrelations entre collègues. Puisque mes deux autres expériences de travail m'ont permis de réaliser qu'il m'était beaucoup plus facile d'être moi-même en présence d'enseignants qui partageaient des vues voisines des miennes, je me suis demandé s'il fallait nécessairement que l'ensemble des collègues



partage les mêmes vues pour pouvoir rester soi-même au travail, thème central dans cette étude.

En réfléchissant à diverses possibilités, j'en ai conclu que cela n'était pas nécessaire : les collègues peuvent avoir des points de vue différents, dans la mesure où ils ont le sentiment de contribuer à un objectif commun à l'école. De cette façon, on peut imaginer que chacun sentirait sa spécificité comme un complément à celle des autres, ce qui diminuerait l'impression de points de vue parfois « antagonistes » rendant plus difficile l'expression des identités. Ou encore, si l'enseignant ne partage pas pleinement la vision générale de l'école, il faut au moins quelques collègues avec qui il peut partager ses conceptions. Bref, une certaine identification au milieu est essentielle, sans quoi l'enseignant se retrouve isolé et cette situation s'avère difficile. S'il peut être problématique d'avoir à se renier pour s'intégrer à un milieu de travail, il peut être tout aussi problématique d'être soi-même et se retrouver isolé. La situation idéale est bien sûr de pouvoir rester soi-même, tout en ayant un sentiment d'appartenance au milieu dans lequel on évolue.

Enfin, toute recherche comporte des limites et la plus importante de ce mémoire est due au type d'étude de cas dont il s'agit, soit une étude de cas intrinsèque où un seul cas est examiné, ce qui permet plus difficilement de généraliser les résultats. Mais en dépit de cette limite, cette recherche peut amener d'autres enseignants à reconnaître un malaise qu'ils ressentent eux aussi dans le domaine de l'enseignement, et dans ce sens cette étude porte en elle-même des éléments de transférabilité. Éventuellement, une étude de cas multiple pourrait être réalisée, ce qui permettrait d'étendre un peu la portée générale des résultats de la recherche. En effet, l'examen de l'expérience d'autres enseignants qui vivent également un malaise dans l'enseignement de l'art pourrait révéler un dénominateur commun intéressant pour la profession enseignante. Par ailleurs, en arrivant à se questionner sur les conditions qui permettent à un enseignant de demeurer lui-même au travail, cette étude ouvre des perspectives de recherche qui vont au-delà de l'enseignement des arts aux adultes, puisque cette question se pose dans tous les milieux de travail.

## APPENDICE A

### FORMULAIRES DE DÉONTOLOGIE

A.1	Consentement pour l'utilisation d'informations .....	120
A.2	Consentement pour l'utilisation de photographies et d'informations .....	121
A.3	Consentement pour l'utilisation de photographies et d'informations .....	122
A.4	Consentement pour l'utilisation de photographies .....	123
A.5	Consentement pour l'utilisation d'une photographie .....	124

**FORMULAIRE DE DÉONTOLOGIE**

## CONSENTEMENT POUR L'UTILISATION D'INFORMATIONS

Par la présente, j'accepte de participer à la recherche d'Elaine St-Denis, étudiante à la maîtrise en arts visuels et médiatiques à l'Université du Québec à Montréal. Je l'autorise à utiliser les informations recueillies lors de l'entrevue du 7 mars 2006 pour décrire un milieu d'enseignement des arts à une clientèle adulte. Je comprends que ces informations lui serviront pour sa recherche de maîtrise.

J'accepte qu'elle fasse part des résultats de l'entrevue dans son mémoire de maîtrise. Je comprends qu'elle respectera les règles de confidentialité des données en ne mentionnant ni mon nom, ni celui du Centre culturel dans son mémoire de même que dans des communications pouvant en découler.

Signature: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

Signature: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

**FORMULAIRE DE DÉONTOLOGIE****CONSENTEMENT POUR L'UTILISATION DE PHOTOGRAPHIES ET D'INFORMATIONS**

Par la présente, j'accepte de participer à la recherche d'Elaine St-Denis, étudiante à la maîtrise en arts visuels et médiatiques à l'Université du Québec à Montréal. Je l'autorise à utiliser les photographies prises de mes travaux pour illustrer les projets réalisés lors de son expérience d'enseignement s'échelonnant de septembre 2004 à avril 2006. Je l'autorise, de plus, à utiliser les informations recueillies lors de cette expérience. Je comprends que ces informations lui serviront pour sa recherche de maîtrise.

J'accepte qu'elle utilise les photographies de mes travaux et qu'elle fasse part des informations recueillies lors de son expérience d'enseignement dans son mémoire de maîtrise. Je comprends qu'elle respectera les règles de confidentialité des données en ne mentionnant pas mon nom.

Signature: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

**FORMULAIRE DE DÉONTOLOGIE****CONSENTEMENT POUR L'UTILISATION DE PHOTOGRAPHIES ET D'INFORMATIONS**

Par la présente, j'accepte de participer à la recherche d'Elaine St-Denis, étudiante à la maîtrise en arts visuels et médiatiques à l'Université du Québec à Montréal. Je l'autorise à utiliser les photographies prises de mes travaux pour illustrer les projets réalisés lors de son expérience d'enseignement s'échelonnant de septembre 1999 à avril 2006. Je l'autorise, de plus, à utiliser les informations recueillies lors de cette expérience. Je comprends que ces informations lui serviront pour sa recherche de maîtrise.

J'accepte qu'elle utilise les photographies de mes travaux et qu'elle fasse part des informations recueillies lors de son expérience d'enseignement dans son mémoire de maîtrise. Je comprends qu'elle respectera les règles de confidentialité des données en ne mentionnant pas mon nom.

Signature: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

**FORMULAIRE DE DÉONTOLOGIE**

## CONSENTEMENT POUR L'UTILISATION DE PHOTOGRAPHIES

Par la présente, j'accepte de participer à la recherche d'Elaine St-Denis, étudiante à la maîtrise en arts visuels et médiatiques à l'Université du Québec à Montréal. Je l'autorise à utiliser les photographies prises de moi en train de travailler dans l'atelier lors de son expérience d'enseignement s'échelonnant de septembre 2004 à avril 2006. Je comprends que ces photographies lui serviront pour sa recherche de maîtrise.

J'accepte qu'elle utilise ces photographies dans son mémoire de maîtrise. Je comprends qu'elle respectera les règles de confidentialité des données en ne mentionnant pas mon nom.

Signature: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

**FORMULAIRE DE DÉONTOLOGIE****CONSENTEMENT POUR L'UTILISATION D'UNE PHOTOGRAPHIE**

Par la présente, j'accepte de participer à la recherche d'Elaine St-Denis, étudiante à la maîtrise en arts visuels et médiatiques à l'Université du Québec à Montréal. Je l'autorise à utiliser une photographie prise de moi lors d'une activité artistique présentée au mois de septembre 2006 au parc de l'Île-Bizard. Je comprends que cette photographie lui servira pour sa recherche de maîtrise.

J'accepte qu'elle utilise cette photographie dans son mémoire de maîtrise. Je comprends qu'elle respectera les règles de confidentialité des données en ne mentionnant pas mon nom.

Signature: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

## APPENDICE B

### QUESTIONS POUR L'ENTREVUE AVEC LES DIRIGEANTS DU CENTRE

1. Combien de personnes fréquentent le centre?
2. Avez-vous des statistiques sur le nombre d'hommes, de femmes et sur l'âge des participants?
3. De quelles régions proviennent les participants?
4. D'après vous, de quelle classe socioéconomique proviennent-ils? Classe aisée, moyenne, pauvre?
5. Spontanément, quels sont les objectifs d'un centre comme celui-ci?
6. Quels sont les objectifs que vous visez plus particulièrement pour le cours de *peinture de base*?
7. Avez-vous des objectifs pour le cours *expérimental*?
8. Avez-vous l'impression que le cours *expérimental* est un apport enrichissant pour le centre?
9. Quels sont vos critères pour évaluer la compétence des professeurs?
10. Quel est votre lien avec la ville de Montréal?
11. Quels sont vos concurrents?
12. Quelle est la spécificité de ce centre en comparaison avec un centre comme le Centre Saidye Bronfman ou le Centre des arts visuels, par exemple?
13. Quel est l'objectif de l'exposition annuelle?
14. Avez-vous l'impression qu'une exposition où il aurait beaucoup de travaux plus « abstraits » comme les travaux qui résultent du cours *expérimental* donnerait une mauvaise image du centre compte tenu de ses objectifs et que cela pourrait nuire aux inscriptions?



## APPENDICE C

TABLEAU RÉSUMANT LES ASPECTS PERMETTANT DE QUALIFIER LE MALAISE, ABORDÉS AU CHAPITRE V<sup>69</sup>

Sections	Aspects abordés
5.1.1	<p>« <b>L'évaluation des résultats</b> » : L'écart existant entre les critères esthétiques des participants et mes propres critères crée parfois un problème pour évaluer les résultats. « Or, à mes yeux, le travail pictural de Julie est en bonne voie de réalisation et présente déjà des qualités esthétiques. De toute évidence, [...] il y a un écart entre nos critères d'évaluation d'une image, ce qui me fait hésiter sur la consigne à donner » (p. 57). « [...] Julie, comme bien des novices, ne réalisait pas que les critères esthétiques diffèrent d'une personne à l'autre et que sans points de repère dans ce sens, il m'est difficile de donner un conseil technique approprié » (p. 58).</p> <p>« <b>L'aspect directif de l'enseignement</b> » : Certains participants désirent un enseignement « directif », alors que je valorise un enseignement où le participant doit prendre des décisions en fonction de ses préférences. « Alors que l'apprentissage le plus riche que j'ai personnellement reçu lors de ma propre formation en art a été transmis par un enseignement peu directif me permettant de prendre davantage de décisions et de risques, pour Julie il en était autrement. En ce qui me concerne, faire des choix personnels et prendre davantage de risques a contribué à développer une plus grande confiance en moi et en mes intuitions. Je pense que Julie désirait elle aussi développer une plus grande confiance en elle-même, mais d'une manière différente, c'est-à-dire en réalisant une image qu'elle estimerait et que ses proches estimerait également, mais sans prendre de risque pour y parvenir » (p. 60).</p> <p>« <b>L'insatisfaction des participants</b> » : Certains novices sont très contrariés lorsque leurs réalisations ne sont pas à la hauteur de leurs attentes, ce qui me fait remettre en question la pertinence de vouloir enseigner selon mes valeurs. « Quant au malaise ressenti, c'est sans aucun doute l'intensité des insatisfactions de certains participants qui en est la cause. En effet, ces insatisfactions me font remettre en question la pertinence de vouloir enseigner selon mes propres conceptions en art » (p. 61).</p> <p>« <b>Le comment faire technique</b> » : Certains novices désirent des « marches à suivre », alors que je suis mal à l'aise dans ce type d'enseignement. En mon sens, le processus créatif ne se développe pas en observant une « marche à suivre », mais plutôt en « explorant » et « s'appropriant » les techniques pour en faire quelque chose de plus personnel. « [...] alors que Julie désirait un enseignement axé sur la transmission de connaissances et de procédés techniques déterminés par l'enseignant, je cherche plutôt à faire développer des façons de faire propres à chacun » (p. 61).</p>

<sup>69</sup> Le lecteur trouvera dans ce tableau une brève description de l'aspect permettant de qualifier le malaise mentionné, ainsi qu'un ou des extraits du texte où il en est question.

5.1.2	<p>« <b>Cacher mon identité artistique</b> » : Lorsque j'enseigne, je « cache » généralement mes préoccupations artistiques pour ne pas heurter les participants dans leur conception de l'art. « J'ai regretté, à cet instant, d'avoir divulgué mes préoccupations artistiques aux participants parce que je réalisais que certains en avaient peut-être été heurtés; sans compter la gêne que j'avais ressentie en me dévoilant pour leur fournir des éléments de compréhension » (p. 64).</p>
5.1.3	<p>« <b>Cacher mon identité artistique</b> » : Lorsque j'enseigne, je « cache » généralement le fait que je m'intéresse à d'autres formes d'art que la peinture, pour ne pas décevoir les participants ou ne pas perdre ma crédibilité comme enseignante. « Alors que certains participants se sentent heurtés lorsque je dévoile mes préoccupations artistiques [...] d'autres semblent plutôt déçus de constater que je m'intéresse à d'autres formes d'art que la peinture. Ces réactions s'expliquent peut-être par le fait qu'ils s'attendent à ce que la pratique de l'enseignant soit principalement liée à la technique qu'il enseigne » (p. 68). « [...] lorsque j'enseigne, je m'en tiens généralement au contenu des cours surtout pour les groupes inscrits en peinture de base. Advenant le cas où les participants me questionneraient sur mes réalisations dans ce domaine, je réponds habituellement de façon vague pour ne rien laisser transparaître » (p. 70).</p> <p>« <b>L'absence de réseau en art</b> » et « <b>l'ennui et le manque de stimulation</b> » : Je n'ai plus de pratique soutenue, ni de réseau en art. Mon lien avec l'art étant devenu l'enseignement, je recherche dans mon milieu de travail, notamment chez les participants, une certaine stimulation au plan artistique qui n'est pas vraiment possible étant donné la distance qui existe entre nous; distance due à la conception que nous nous faisons du lien entre l'enseignement de l'art et la pratique artistique de l'enseignant, et distance due à la valeur que nous accordons à certaines formes en art. « Par ailleurs, il est intéressant de noter qu'une des raisons pour laquelle j'enseigne est de pouvoir garder un contact avec le monde de l'art. N'ayant pas de pratique soutenue, ni de réseau en art, je pense rechercher dans mon milieu de travail, notamment chez les participants, une certaine stimulation au plan artistique qui n'est pas vraiment possible, étant donné le type de distance dont il a été question ici » (p. 70).</p>
5.1.4	<p>« <b>Cacher mon identité artistique</b> » : Au travail, je « cache » mon identité artistique pour me « rallier » au milieu. « [...] les cinq premières années où j'ai donné uniquement le cours de peinture de base, mon processus d'identification a prédominé au détriment de celui d'identification. Le malaise pourrait donc s'énoncer, pour ces cinq années, comme un mal-être dû aux efforts déployés pour correspondre davantage au milieu qu'à mes propres aspirations » (p. 73-74).</p>

5.1.5	<p>« <b>Le comment faire technique</b> » et « <b>le sens en art</b> » : Une majorité de novices se concentrent sur les aspects techniques, tandis que je cherche continuellement à être touchée par ce qui se trouve au-delà de ces aspects. « Ceci m'amène à comprendre qu'une de mes aspirations d'enseignante est de pouvoir être touchée par quelque chose qui dépasse les aspects formels et techniques, aspects qui ont tendance à prendre toute la place dans le cours de peinture de base » (p. 78). « [...] alors que les participants sont généralement en quête d'efficacité technique, je suis continuellement en quête de sens comme enseignante et comme artiste » (p. 80).</p> <p>« <b>La perte de plaisir ou le désengagement vis-à-vis de l'art et de son enseignement</b> » : La perte de plaisir s'explique notamment par le fait de renoncer continuellement à mes aspirations. « Parce que je connais les effets positifs que peut entraîner une démarche semblable à celle de l'artiste, démarche pensée comme une quête de sens, il est décevant de réaliser, après dix-sept ans, que ma tâche comme enseignante ait avant tout servi une quête d'efficacité. Le malaise pourrait donc se définir comme un renoncement continu à mes aspirations d'enseignante pour répondre à ce qui est attendu de moi. Ce renoncement perpétuel expliquerait en partie ma perte de motivation pour la poursuite de l'enseignement dans un tel contexte » (p. 80).</p>
5.1.6	<p>« <b>Le comment faire technique</b> » : Pour les dirigeants du centre où j'ai enseigné, tout est axé sur les aspects techniques, alors que je m'intéresse à bien d'autres choses encore en art. « [...] l'importance que le milieu accorde aux techniques se confronte à ma compréhension de l'éducation artistique qui inclut inévitablement les techniques, mais qui ne se réduit pas à l'enseignement de celles-ci » (p. 86).</p> <p>« <b>L'aspect directif de l'enseignement</b> » : Les dirigeants semblaient valoriser un enseignement plutôt directif, alors que je valorise une approche plus exploratoire en art. « [...] le caractère « sérieux » des cours, qui se définit par la transmission des connaissances techniques que doit nécessairement appliquer le participant par la suite, entre en conflit avec une approche plus exploratoire que je privilégie dans l'enseignement de l'art » (p. 86).</p> <p>« <b>L'évaluation des résultats</b> » : L'évaluation des résultats peut se faire en fonction de l'objet produit, mais également en fonction du développement de la personne; ce que ne semblaient pas prendre en considération les dirigeants du centre. « [...] alors que le milieu donne priorité à l'objet produit, je donne priorité au développement de la personne comme enseignante » (p. 86).</p>
5.2.1	<p>« <b>Cacher mon identité artistique</b> » : Le fait de cacher mon identité artistique au travail est en grande partie responsable du malaise ressenti. « [...] j'ai développé le cours expérimental en espérant qu'il puisse apaiser le malaise en me permettant de me rapprocher de mes aspirations. Mais, je voulais également pouvoir être plus authentique dans ce cours, car je sentais intuitivement qu'une grande partie du malaise dépendait du fait que je cachais mon identité artistique au travail » (p. 89).</p>

## LISTE DES RÉFÉRENCES

- Archambault, J. et Paillé, P. (1996). « La recherche qualitative dans le domaine de la santé ». *Recherches qualitatives*, vol.15, p. 180-194.
- Benazon, O. (1998). « Beyond Aesthetics : A Contemporary Approach to Teaching Visual Language at a Post Secondary Level ». Mémoire de maîtrise, Université Concordia.
- Bloom, L. P. R. (1979). « Toward an Understanding of Adult Art Education ». Thèse de doctorat, The Pennsylvania State University.
- Bloom, L. P. R. (1980). « Toward an Understanding of Lifelong Growth, and Participation in Visual Arts Production ». In *Lifelong Learning and the Visual Arts : A Book of Readings*, sous la dir. de Donald H. Hoffman, Pearl Greenberg, Dale H. Fitzner, p. 78-96. Reston (Virg.) : National Art Education Association.
- Bonin, H. (2007). « La conciliation de composantes identitaires chez les enseignants en arts plastiques au secondaire ». Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.
- Bouthat, C. (1993). *Guide de présentation des mémoires et thèses*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Collerette, P. (2004). « Études de cas (méthode des) ». In *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, 2<sup>e</sup> éd. rev. et augm., sous la dir. d'Alex Mucchielli, p. 92-95. Paris : Armand Colin.
- Condamine, A. (1997). *Au risque d'être soi : Crise professionnelle : des enseignants se racontent*. Sainte-Foy (Qué.) : Éditions Septembre.
- Cooper, M. (1982). *The Study of Professionalism in Teaching*. Paper presented at American Educational Research Association. New York.
- Craig, P.E. (1978). « The Heart of the Teacher : A Heuristic Study of the Inner World of Teaching ». Thèse de doctorat, Boston University Graduate School of Education.
- Dagenais, Y. (1991). « L'apprentissage du dessin d'observation chez l'adulte afin de favoriser la créativité et l'intuition, et ce, à partir d'écrits sur les modes de connaissance de l'hémisphère droit ». Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.
- Dupuis, P., Brunet, L., St-Germain, P., Hamel, M.-J. et Lavoie Ste-Marie, P. (1986). *Le milieu de la vie et la vie professionnelle*. Montréal : Agence d'ARC.
- Edelson, J.-P. (1994). *What If Grandma Moses Attended Night School? Strategies for Reprioritizing Adult Art Education*. Paper presented at the 3<sup>rd</sup> International Conference on Adult Education and the Arts (Brussels (Belg.), 1-5 juillet, 1994).

- Efland, A. D. (1995). « Contextes historiques et actuels des rapports entre l'art et l'éducation ». Trad. de l'anglais par S. Blouin. In *Context, Content, and Community in Art Education : Beyond Postmodernism*, sous la dir. de R. W. Neperud, p. 25-40. New York : Teachers College Press.
- Eisner, E. W. (1976). « What We Know about Children's Art – and What We Need to Know » In *The Arts, Human Development and Education*, sous la dir. de E. W. Eisner, p. 5-18. Berkeley (Calif.) : McCutchan.
- Faucher, C. (1998). « L'autre et la notion de portrait : Expérience artistique et pédagogique auprès d'un groupe de femmes dans un milieu communautaire ». Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.
- Fournel, L. (1983). « Les structures logiques de la pensée visuelle ». Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.
- Giguère, J.-J. (1975). « Connaissance et motivation de la clientèle adulte dans la pratique des métiers d'art ». Mémoire de maîtrise, Université Concordia.
- Gosselin, P. (2007). *Pratique d'éducation artistique : Deux conceptions de la créativité posant des enjeux fort différents dans la pratique éducative*. Communication présentée au 75<sup>e</sup> Congrès de l'Association canadienne française pour l'avancement des sciences (ACFAS), Trois-Rivières, Québec.
- Haggar, J. (2000). « Issues in Community Art Education : Developing a Profile of the Community Art Education ». Mémoire de maîtrise, Université Concordia.
- Hearn, H. L. (1972). « Aging and the Artistic Career ». *The Gerontologist*, vol. 12, no 4, p. 357-362.
- Hoffman, D.-H. (1988). « A New Beginning : Adults as Artists ». *Art Education*, vol. 41, no 1, p. 54-59.
- Houde, R. (1999). *Les temps de la vie : Le développement psychosocial de l'adulte*, 3<sup>e</sup> éd. Montréal : G. Morin.
- Huberman, M. (1989a). *La vie des enseignants : Évolution et bilan d'une profession*. Paris : Delachaux et Niestle.
- Huberman, M. (1989b). « Les phases de la carrière enseignante : Un essai de description et de prévision ». *Revue française de pédagogie*, no 86 (janv.-fév.-mars), p. 5-16.
- Jeffrey, D., et Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Sainte-Foy (Qué.) : Les Presses de l'Université Laval.
- Jones, D. (1988). *Adult Education and Cultural Development*. Londres : Routledge.

- Karsenti, T. et Demers, S. (2004). « L'étude de cas ». In *La recherche en éducation : Étapes et approches*, 3<sup>e</sup> éd. rev. et corr. du livre *Introduction à la recherche en éducation*, sous la dir. de Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc, p. 209-233. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Kidd, J. R. (1973). *How Adults Learn*. New York : Association Press.
- Kris, E. (1952). *Psychoanalytic Explorations in Art*. Londres : George Allen and Unwin.
- Langdon, P. (1997). « Community Art Education : Issues for Teacher Training ». In *Actes du colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels* (Montréal, 15 mai, 1996), sous la dir. de Francine Gagnon-Bourget et Pierre Gosselin, p. 41-43. Sherbrooke : CRÉA Éditions.
- Lajarte, I. de. (1991). *Les peintres amateurs : Étude sociologique*. Paris : L'Harmattan.
- Lesage, M.-C. (1992). « Réflexion sur l'enseignement d'un cours d'art destiné à des étudiants du collégial non orientés en art ». Mémoire de maîtrise, Université Concordia.
- Laurier, D. (2003). « Le sens de la création chez la personne en formation à l'enseignement des arts : Étude anthropophénoménologique ». Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke.
- Lowenfeld, V. et Brittain, W. L. (1975). *Creative and Mental Growth*, 6<sup>e</sup> éd. New York : The MacMillan Publishing Company.
- Lowther, M. A. (dir. publ.). (1982). *The Mid-Career Malaise of Teachers : An Examination of Job Attitudes and the Factors Influencing Job Satisfaction in the Middle Years. Final Report*. Ann Arbor (Mich.) : The University of Michigan.
- Martel, R. et Ouellette, R. (2003). « L'insertion professionnelle : Une vision statistique et prévisionnelle ». *Vie pédagogique*, no 128 (septembre-octobre), p. 4-44.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a Psychology of Being*. New York : Van Nostrand Reinhold Company.
- Michaud, Y. (1993). *Enseigner l'art : Analyses et réflexions sur les écoles d'art*. Nîmes : J. Chambon.
- Michaud, Y. (1998). *La crise de l'art contemporain : Utopie, démocratie et comédie*, 4<sup>e</sup> éd. corr. Paris : Presses universitaires de France.
- McKenna, C. (1982). « Getting a Grip on Your Own Career » *VocEd*, vol. 57, no 2 (mars), p. 30-31.
- Mortazavi, H. (2001). « Effectiveness of Copying as a Teaching Method for Adult Novice Learners of Drawing : A study of Students' Perceptions ». Mémoire de maîtrise, Université Concordia.

- Moustakas, C. (1961). *Loneliness*. Englewood Cliffs (N.J.) : Prentice-Hall.
- Moustakas, C. (1968). *Individuality and Encounter : A Brief Journey into Loneliness and Sensitivity Groups*. Cambridge (Mass.) : Howard A. Doyle Publishing Company.
- Moustakas, C. (1990). *Heuristic Research : Design, Methodology, and Applications*. Newbury Park (Calif.) : Sage Publications.
- Noy, P. (1979). « The Psychoanalytic Theory of Cognitive Development ». *Psychoanalytic Study of the Child*, vol. 34, p. 169-216.
- Noy, P. (1984). « Originality and Creativity ». *The Annual of Psychoanalysis*, vol. XII, p. 421-448.
- Read, H. (1943). *Education Through Art*. New York : Pantheon Books.
- Read, H. (1958). « Adult Education and the Arts ». *Arts in Society*, vol. 1, p. 11-25.
- Schein, E. H. (1978). *Career Dynamics : Matching Individual and Organizational Needs*. Reading (Mass.) : Assison-Wesley Publishing Company.
- Stake R. E. (1994). « Case Studies ». In *Handbook of Qualitative Research*, sous la dir. de N.K. Denin et Y. S. Lincoln, p. 236-247. Londres : Sage Publications.
- Sheeby, G. M. (1976). *Passages : Predictable Crises of Adult Life*. New York : E.P. Dutton.
- Tap, P. (dir. publ.). (1986). *Identités collectives et changement sociaux*, nouv. éd. Toulouse : Privat.
- Thomas, L. E. (1979). « Causes of Mid-Life Change from High-Status Careers ». *The Vocational Guidance Quarterly*, (mars), p. 202-208.
- Trinh, T., Simard, G., Dupuis, P. et Brunet, L. (1994). *Le mitan de la vie et la vie professionnelle d'enseignants*. Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche.
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, 2<sup>e</sup> éd, 2<sup>e</sup> tir. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Viens, S. (1997). « Exploration heuristique d'un malaise éprouvé dans la pratique de l'éducation artistique ». Essai de maîtrise, Université de Sherbrooke.
- Yin, R. K. (1984). *Case Study Research : Design and Methods*. Londres : Sage Publications.