

Université de Montréal

**Construction identitaire d'enseignantes  
de la danse en milieu scolaire**  
**Sphères de négociations, tensions et stratégies identitaires**

par

Hélène Duval

Département de psychopédagogie et andragogie  
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures et postdoctorales

en vue de l'obtention du grade de Ph.D.  
en psychopédagogie

Février 2011

© Hélène Duval, 2011

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Cette thèse intitulée:

**Construction identitaire d'enseignantes  
de la danse en milieu scolaire  
Sphères de négociations des tensions et stratégies identitaires**

Présentée par :  
Hélène DUVAL

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Cécilia BORGES, président-rapporteur  
Colette GERVAIS, directrice de recherche  
Diane ST-JACQUES, co-directrice de recherche  
Claude LESSARD, membre du jury  
Mokthar KADDOURI, examinateur externe  
François BOWEN, représentant du doyen de la FESP

## Résumé

Depuis 1981, les jeunes du primaire et secondaire sont sensibilisés à la danse par des enseignants qui l'offrent au sein du curriculum de la formation générale des jeunes. Les enseignants de la danse en milieu scolaire (EDMS) du Québec, bénéficient d'une formation universitaire à la fois disciplinaire, pédagogique et pratique qui développe leurs compétences tant artistiques que professionnelles. Au sein de cette formation initiale, commence le développement de l'identité professionnelle de l'enseignant (Lessard et Tardif, 2003) qui continue à se développer durant toute la carrière. Toutefois, la construction identitaire de l'EDMS n'a pas fait l'objet d'une étude approfondie car l'enseignement de la danse en milieu scolaire est une profession relativement nouvelle, non-traditionnelle et méconnue. Ainsi, dans le cadre d'une approche sociologique constructiviste, nous nous penchons sur les tensions et stratégies identitaires inhérentes aux trajectoires biographiques et aux représentations professionnelles de praticiens dans le but de mieux connaître qui ils sont. Nous cherchons à comprendre le sens qu'ils donnent, dans leur construction identitaire, à leur parcours de formation, à leur travail, à leurs relations dans le travail, aux savoirs, et aux institutions en élaborant les rapports qu'ils entretiennent avec autrui ainsi que la perception de leurs rôles, statuts et fonctions artistiques et éducatifs. Un cadre conceptuel nous a permis de faire un portrait sociologique des sphères de négociations identitaires inhérentes à la construction de l'identité professionnelle grâce à l'analyse de la double transaction biographique et relationnelle, un concept de Dubar (1991).

Les données de cette étude, recueillies auprès de dix-huit EDMS, proviennent d'un questionnaire sociodémographique ainsi que d'un questionnaire et d'entretiens sur leurs représentations professionnelles, leurs héritages et sur les incidents critiques de leurs trajectoires biographiques. L'analyse inductive des données par l'approche de théorisation ancrée, vérifiée par quinze participantes, a permis de dégager six sphères internes et externes de négociations identitaires communes à la construction de l'identité professionnelle d'EDMS : *Devenir*, *Se réaliser*, *Se projeter*, *Faire sa place*, *Rencontrer l'autre* et *Agir*. Ces sphères se présentent comme des espaces d'identification dans lesquelles l'EDMS construit son identité professionnelle en se positionnant par rapport aux identités héritées, acquises, prescrites, réelles et projetées. Cependant, les écarts entre les logiques opposées, les postures complémentaires et les rôles à jouer pour soi et pour autrui dans la pratique peuvent engendrer des tensions identitaires intrasubjectives et intersubjectives que nous avons identifiées. Pour réduire les écarts entre les représentations polaires et pour apaiser les zones d'incertitudes identitaires, l'EDMS mobilise des stratégies temporelles et spatiales. Neuf ont été relevées : conversion, conciliation, différenciation, implication multiple, maintien identitaire, défense, promotion, alternance des rôles et formation continue. Cette étude expose des façons d'EDMS de se définir pour soi et pour autrui qui permettent d'accéder aux référents identitaires des sphères par des exemples concrets issus des verbalisations de participantes sur le terrain. L'interprétation de nos résultats nous conduit à décrire six profils identitaires provisoires. Nos résultats offrent des retombées possibles en formation initiale et continue.

**Mots clés :** enseignant de danse, artiste, identité professionnelle, tension identitaire, stratégie identitaire

## Abstract

Since 1981, primary and secondary school students have been sensitized to dance education by dance teachers who offer the discipline within the curriculum. The dance teachers in the school environment (DTSE) of Quebec benefit from a university formation which is at once disciplinary, pedagogical and practical and which develops their artistic as well as professional competencies. It is within this initial formation that the development of the professional identity of the teacher begins (Lessard et Tardif, 2003) and continues to develop throughout their entire career. Nevertheless, the identity construction of the DTSE has not been made the subject of a thorough study, since the teaching of dance in the school environment is a relatively new, non-traditional and unfamiliar profession. Thus, within the framework of a sociological constructivist approach, we study the tensions and identity strategies inherent in the biographical trajectories as well as in the professional representations of the DTSE with the aim of knowing better who they are. We seek to understand the meaning which they give, in their identity construction, to their formative path, to their work, to their relations in work, to knowledge, and to institutions by elaborating the relations maintained with others, and their perceptions of their artistic and educational roles, status and functions. A conceptual framework enabled us to make a sociological portrait of the spheres of identity negotiations inherent in the construction of their professional identity thanks to the analysis of the double biographical and relational transaction, a concept of Dubar (1991).

The data collected from eighteen DTSE was generated from a socio-demographic questionnaire as well as from a questionnaire and interviews on their professional representations, their backgrounds and on the turning points of their biographical trajectories. The inductive analysis of the data, using the grounded theory approach, was verified by fifteen participants, and reveals six internal and external spheres of identity negotiation common to the identity construction of the DTSE: *To become, To achieve, To project oneself, To make one's place, To encounter the other and To act*. These spheres represent identification fields within which the identity construction process of the DTSE develops in relation to the various identities inherited, acquired, prescribed, real, and projected. However the intervals between the opposing logics, the complementary postures and the roles to be played in practice for oneself and for others could provoke intrasubjective and intersubjective identity tensions which we have identified. In order to reduce the intervals between the polar representations and to alleviate the zones of identity uncertainties, the DTSE employs certain temporal and spatial strategies. We have identified nine such strategies: Conversion, conciliation, differentiation, multiple implication, identity preservation, defence, promotion, alternation of roles, and continuing education. This study exposes DTSE manners of defining oneself for oneself and for others which give access to the identity referents of the various spheres by concrete examples resulting from the verbalisations of participants in the field. Our interpretation of the results conducts us to describe six provisional identity profiles. Our results offer possible consequences in initial and continuing formation.

**Keywords** : Dance teacher, dance education, artist, identity tension, identity strategy

## Table des matières

CHAPITRE I LA PROBLÉMATIQUE.....	9
1.1 Sources des tensions des enseignants de la danse en milieu scolaire (EDMS) .....	9
1.1.1 Conditions socio-institutionnelles .....	10
1.1.1.1 Constats quantitatifs sur la profession .....	10
1.1.1.2 Constats qualitatifs sur la profession .....	11
1.1.2 Instructions ministérielles .....	13
1.1.2.1 Directives fragilisantes pour la profession.....	13
1.1.2.2 Description ministérielle : « L’idéal » de la profession.....	16
1.1.3 Jumelage des logiques artistique et pédagogique.....	18
1.1.3.1 La formation initiale duelle de l’UQAM .....	19
1.1.3.2 La professionnalisation dès la formation initiale.....	21
1.1.3.3 La tentation de la double pratique .....	22
1.1.3.4 Le malaise de l’artiste-enseignant .....	23
1.1.4 Impact des tensions sur la construction identitaire.....	26
1.2. Tensions et stratégies identitaires des enseignants.....	27
1.2.1 Références sur les tensions et stratégies identitaires .....	29
1.2.2 Les recherches sur la construction identitaire des enseignants .....	32
1.2.3 La construction identitaire dans la recherche en danse .....	34
1.3 Question générale de recherche .....	35
1.3.1 Objectif général de recherche.....	36
1.3.2 Retombées.....	37
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL.....	38
2.1 La construction identitaire .....	38
2.1.1 Le concept de construction identitaire.....	39
2.1.2 Éléments inhérents à la construction identitaire.....	41
2.1.2.1 Négociation identitaire par la double transaction.....	41
2.1.2.2 Transaction interne de nature biographique : trajectoires .....	43

2.1.2.3 Transaction externe de nature relationnelle : représentations .....	45
2.1.2.4 Tensions identitaires .....	49
2.1.2.5 Stratégies identitaires .....	51
2.2 Questions et objectifs spécifiques de la recherche .....	57
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE .....	60
3.1 Posture de recherche.....	61
3.2 Choix méthodologiques.....	64
3.3 Les participantes à la recherche .....	65
3.3.1 Population cible et échantillonnage.....	65
3.3.2 Procédures de recrutement préparatoires à la cueillette de données .....	67
3.4 Jalons de la cueillette et de l'analyse de données .....	70
3.5 Les outils de cueillette des données .....	72
3.5.1 Questionnaire sociodémographique .....	73
3.5.2 Guide d'entretien qualitatif semi-dirigé sur les représentations .....	74
3.5.3 Ligne du temps et questionnaire de relance .....	76
3.5.4 Le guide d'entretien sur les trajectoires biographiques .....	77
3.5.5 L'entretien de groupe.....	79
3.5.6 Quelques précisions.....	80
3.6 L'analyse des données.....	82
3.6.1 Modèle interactif d'analyse des données .....	83
3.6.2 Analyse inductive par approche mixte .....	85
3.6.3 Synthèse de la démarche d'analyse .....	87
3.7 Limites des choix méthodologiques .....	89
CHAPITRE IV PRÉSENTATION DES RÉSULTATS .....	91
4.1 Transaction interne, biographique et temporelle .....	93
4.1.1 Devenir EDMS.....	95
4.1.1.1 Stratégie de conversion .....	96
4.1.1.2 Concilier la polarité artiste/enseignant - Stratégie de conciliation.....	104

4.1.1.3 Différencier la polarité professeur de danse/EDMS- Stratégie de différenciation .....	114
4.1.2 Se réaliser en tant qu'EDMS.....	123
4.1.2.1 Compromis identitaire entre définitions de soi pour soi et définitions de soi pour autrui.....	126
4.1.2.2 Stratégie d'implication multiple : trois aspects .....	126
4.1.3 Se projeter en tant qu'EDMS .....	134
4.1.3.1 Stratégie de maintien de l'identité par la diversification des contextes d'enseignement .....	135
4.2 Transaction externe relationnelle et spatiale.....	137
4.2.1 Faire sa place en tant qu'EDMS dans le contexte institutionnel.....	139
4.2.1.1 Les irritants identitaires du contexte institutionnel scolaire.....	140
4.2.1.2 Stratégie de défense de la profession.....	151
4.2.2 Rencontrer l'autre en tant qu'enseignante de la danse en milieu scolaire .....	159
4.2.2.1 Stratégie de promotion : mobiliser des arguments discursifs.....	160
4.2.3 Agir en tant qu'enseignante de la danse en milieu scolaire .....	173
4.2.3.1 Rôles que les EDMS disent jouer auprès des élèves .....	174
4.2.3.3 Stratégie d'alternance des rôles .....	190
4.2.3.4 Agacements identitaires qui limitent les rôles à jouer .....	191
4.2.3.5 Stratégie de formation continue.....	194
4.3 Synthèse du chapitre IV.....	200
CHAPITRE V DISCUSSION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	205
5.1 Stratégies identitaires des sphères internes et externes .....	206
5.1.1 Les six sphères internes et externes de négociation identitaire.....	206
5.1.2 Stratégies intrasubjectives structurantes de la sphère du <i>Devenir</i> .....	209
5.1.2.1 Stratégie de conversion .....	209
5.1.2.2 Stratégie de conciliation.....	210
5.1.2.3 Stratégie de différenciation .....	211
5.1.3 Stratégies intrasubjectives des sphères <i>Se réaliser</i> et <i>Se projeter</i> .....	213

5.1.3.1 Stratégie d'implication multiple .....	213
5.1.3.2 Stratégie de maintien identitaire .....	214
5.1.4 Stratégies intersubjectives liées à la transaction externe .....	215
5.1.4.1 Stratégie de défense de la discipline et de la profession .....	216
5.1.4.2 Stratégie de promotion de la profession et de la discipline.....	218
5.1.4.3 Stratégie d'alternance des rôles .....	221
5.1.4.3.1 La création mise de l'avant .....	222
5.1.4.4 Stratégie de formation continue.....	224
5.1.7 Interdépendance des stratégies des transactions interne et externe.....	225
5.2 Profils identitaires provisoires .....	228
5.2.1 L'identité contingente et tensions identitaires .....	229
5.2.2 Matrices des profils identitaires provisoires .....	231
5.2.2.1 Profil de confort et d'aisance identitaire .....	232
5.2.2.2 Profil d'inconfort identitaire.....	233
5.2.2.3 Profil d'ambivalence identitaire .....	235
5.2.2.4 Profil de transformation identitaire.....	236
5.2.2.5 Profil de confrontation identitaire.....	237
5.2.2.6 Profil d'engagements identitaires multiples .....	239
5.3 Conclusion du chapitre V .....	241
CONCLUSION .....	244
Bibliographie .....	251
Annexe 1 - Les 12 compétences professionnelles de l'enseignant et une 13 <sup>e</sup> ajoutée à l'UQAM .....	i
Annexe 2 : Extrait de l'énoncé de politique éducative (1997) .....	ii
Annexe 3 : Extrait du Régime pédagogique de 2005 pour le domaine des arts primaire et secondaire.....	iii
Annexe 4 : Lettre du Conseil québécois des ressources humaines en culture (CQRHC) .....	
Montréal, le 23 mars 2005.....	iv
Annexe 5 : Description de l'enseignant de la danse extraite du PFEQ, secondaire 1 <sup>er</sup> cycle .....	v



Annexe 6 : Extraits des conclusions des études de Cattonar (2005), Martineau, Breton et Presseau (2006), Gohier et al.,(2000) et Roux-Pérez (2003) .....	vi
Annexe 7- Dynamiques identitaires.....	x
Annexe 8 - Études consultées : Choix méthodologiques d'études antérieures sur la construction identitaire.....	xiii
Annexe 9 - Lettre d'invitation à remplir un court questionnaire des données socio-démographiques destiné à sélectionner les participants volontaires à la présente étude. ....	xv
Annexe 10- Formulaire de consentement .....	xvi
Annexe 11- Caractéristiques détaillées de l'échantillon .....	xvii
Annexe 12 - Questionnaire sur les données sociodémographiques.....	xix
Annexe 13 - Premier protocole d'entrevue sur les représentations .....	xx
Annexe 14- L'objet représentationnel de sa vie professionnelle et attributs identitaires ..	xxii
Annexe 15 – Consignes et procédures préparatoires à la phase II .....	xxvii
Annexe 16 - Questions complémentaires à la ligne du temps - Relance Phase II.....	xxviii
Annexe 17 – Guide d'entretien : deuxième protocole d'entrevue sur les trajectoires.....	xxx
Annexe 18 – Analyse des trajectoires et des héritages : trajectoires qui mènent à l'enseignement de la danse en milieu scolaire .....	xxxi
Annexe 19 – Vérification des résultats obtenus en phases I et II.....	xxxvii
Annexe 20 – Discussion de groupe : question générale de vérification des analyses- Phase III .....	xxxviii
Annexe 21 – Détails de l'analyse de données .....	xxxix
Lexique.....	xlvii

## Liste des tableaux

Tableau I : Synthèse des données évolutives sur la profession et sur les programmes de danse offerts dans le milieu scolaire d'avant 1981 à aujourd'hui.....	5
Tableau II: Exemples de stratégies identitaires.....	55
Tableau III: Caractéristiques sociodémographiques des participantes.....	69
Tableau IV: Scénario des activités méthodologiques de l'année 2008-2009 pour les trois phases de la cueillette de données.....	72
Tableau V : Les instruments de cueillette associés aux objectifs de recherche.....	82
Tableau VI : Synthèse de l'analyse de la transaction interne/biographique.....	94
Tableau VII : Définitions de soi pour soi choisies par les 18 EDMS dans le questionnaire sociodémographique.....	123
Tableau VIII : Les trois sphères de la transaction externe.....	139
Tableau IX : Synthèse des stratégies des sphères des transactions interne et externe.....	202
Tableau X : Tableau synthèse des six sphères de la construction identitaire des EDMS et les stratégies qui s'y rattachent.....	207

## Liste des figures

Figure 1 : Deux modes de négociations identitaires : transactions relationnelle et biographique. ....	43
Figure 2: Schématisation du cadre conceptuel sur la construction identitaire .....	56
Figure 3: Composantes de l'analyse des données : modèle interactif (Miles et Huberman, 2003, p.31).....	84
Figure 4: Les sphères de négociation stratégique de la construction identitaire d'EDMS issues de la double transaction.....	92
Figure 5: Mécanismes identitaires liés à la stratégie de conversion en EDMS.....	96
Figure 6: Référents identitaires d'EDMS de la stratégie de conciliation artiste /enseignant .....	105
Figure 7: Référents identitaires liés à la stratégie de différenciation professeur de danse en contexte de loisir et EDMS.....	115
Figure 8: Définitions de soi pour autrui selon les codages des données.....	125
Figure 9: Définitions de soi pour soi selon les codages des données. ....	125
Figure 10: Trois aspects de la stratégie d'implication multiple .....	127
Figure 11: Irritants identitaires socio-institutionnels des EDMS .....	141
Figure 12 : Moyens d'actions de la joute stratégique institutionnelle pour <i>Faire sa place en tant qu'EDMS</i> . ....	152
Figure 13 : Arguments identitaires discursifs mobilisés dans la stratégie de promotion....	161
Figure 14: Rôles que les EDMS disent jouer auprès des élèves.....	175
Figure 15 : Moyens d'actions formels et non-formels de la stratégie de formation continue .....	195
Figure 16 : Les sphères de négociation, tensions et stratégies identitaires sur les axes de la double transaction du cadre conceptuel.....	204

## Liste d'acronymes

AFIRSE Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation

AQEDÉ Association québécoise des enseignants de la danse à l'école

AQESAP Association québécoise des enseignants en arts plastiques

ATEQ Association Théâtre éducation du Québec

CAPFE Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement

CPIQ Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec

CQRHC Conseil québécois des ressources humaines en culture

CRÉA Coalition pour une réelle éducation artistique

DBSF Firme de recherche Dulude, Bissonnette, Samson, Fortier

EDMS enseignant de la danse en milieu scolaire

FAMEQ Fédération des associations de musiciens éducateurs du Québec

MELS Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport

MEQ Ministère de l'éducation du Québec

PFEQ Programme de formation de l'école québécoise

RQD Regroupement québécois de la danse

UQAM Université du Québec à Montréal

*À ma famille et particulièrement à la  
mémoire de mon père.*

## Remerciements

Mes remerciements s'adressent d'abord à mon conjoint Jack pour sa compréhension, ses encouragements, son écoute, son empathie dans les moments heureux et difficiles du parcours qui m'a conduit jusqu'à ces pages puis, à mes enfants Élie et Romy pour leur amour inconditionnel et leur patience et à ma mère Denise pour son fidèle soutien depuis le début de mon cheminement doctoral.

À Mmes Colette Gervais et Diane St-Jacques, respectivement directrice et codirectrice de la recherche, qui avec leurs expertises complémentaires ont su m'encadrer, me soutenir et me diriger avec rigueur, tact, respect, chaleur et ouverture tout au long des cinq dernières années. Je leur témoigne toute ma reconnaissance et les remercie pour leurs encouragements, leur grande générosité et leur disponibilité. À Mme Cecilia Borges et M. Claude Lessard pour leurs commentaires très judicieux et inspirants lors de mon examen de synthèse et du dépôt de mon devis de recherche.

Au département de danse de l'UQAM qui m'a soutenue dès le début et tout au long de mon projet de recherche. À mes collègues du département pour leur écoute et leur support. À Chantal Vanasse pour son travail à la transcription des verbalisations des entretiens et Mélanie St-Georges pour son aide à la mise en forme de la thèse.

À Nicole Turcotte, mon âme sœur, pour l'amitié et le lien professionnel qui nous unissent depuis plus de 20 ans avec qui j'ai plus de mille fois réfléchi à voix haute. À Caroline Paré, pour son amitié et notre complicité, ses questions ainsi que son regard exceptionnel. À Madeleine Lord, pionnière québécoise de la danse à l'école, pour ses commentaires éclairants et précis. J'en suis très reconnaissante.

Aux dix-huit participantes à la recherche, dont les noms sont confidentiels, qui par leur implication et leur générosité ont rendu cette thèse possible. Chacune des rencontres avec ces enseignantes de la danse s'est révélée riche, éloquente et passionnante.

Aux innombrables adolescents stimulants et inspirants à qui j'ai enseigné la danse dans trois écoles secondaires (Mgr A.M. Parent, Antoine-Brossard et Collège Charles-Lemoyne). Ils m'ont permis de me développer comme artiste-enseignante de la danse pendant 18 ans.

Aux futurs et actuels enseignants de danse qui sont l'inspiration de cette recherche.

*« Entre le créateur et l'œuvre se tient un intervalle. C'est là que le passage à l'acte s'accomplit : passage à l'acte de la création. Cet entre deux, on aimerait le saisir en lui-même. En sa dynamique particulière : presque indépendamment du créateur et de sa création. N'aimerait-on pas saisir ce qui se joue en l'instant où une œuvre vient au monde? » (Médam, 2002, p. 17).*

*« La clarification de l'identité professionnelle participe au développement professionnel. Mieux saisir les spécificités de son rôle, de sa mission, expliciter ses compétences, ses valeurs, les attentes de l'institution et des collègues vis à vis de soi-même, son projet professionnel constituent un support de son développement professionnel et de son image identitaire » (Donnay et Charlier, 2008, p. 22).*



## Avant-propos

Avant d'être embauchée en 2005 au département de danse de l'UQAM en tant que professeure en études des pratiques pédagogiques et formatrice des futurs enseignants de la danse en milieu scolaire (EDMS), j'ai enseigné la danse au sein de trois écoles secondaires pendant dix-huit ans. Pendant plus de la moitié de cette période j'ai concilié, en même temps que ma pratique d'enseignante, de nombreux contrats d'interprète pigiste au sein de projets de création artistique de quelques compagnies de danse et de théâtre. Tout au long de ce parcours, j'ai toujours senti que mon expérience d'artiste nourrissait ma pratique d'enseignante et que ma posture pédagogique éclairait des aspects de mon implication artistique. Je concevais ces deux volets de mon identité comme des vases communicants (Côté, 2006). Durant la deuxième partie de ma carrière d'EDMS, je me suis investie, en même temps, dans la formation des futurs enseignants de la danse tant comme enseignante associée, superviseuse de stages universitaires que chargée de cours didactiques.

Forte de ces expériences, j'ai été en mesure de palper des tensions vécues par les futurs enseignants de la danse et acteurs du milieu, instaurées par la double formation artistique et pédagogique, la double pratique, les exigences ministérielles, les conditions de travail difficiles et précaires, les préjugés face aux disciplines artistiques enseignées à l'école, les pressions des institutions, le manque de modèle documenté de la profession, le réseau restreint d'enseignants et l'isolement de ceux-ci dans certaines écoles en tant que praticiens d'une profession minoritaire. Pourtant, malgré ces tensions, plus de quatre-vingt EDMS exercent leur passion de la transmission de la danse et survivent en milieu scolaire. Compte tenu de ces constats, comment les EDMS construisent-ils leur identité professionnelle? Le jeune âge de la profession dans le milieu scolaire n'apporte pas de réponse à cette question d'un point de vue scientifique, d'où mon intérêt pour cette question.

Lorsqu'a commencé l'aventure du doctorat, il m'est apparu très clairement qu'une recherche de type sociologique sur la construction identitaire d'EDMS était la meilleure clé de compréhension pour la décrire et pénétrer au cœur de cette profession nouvellement

introduite dans le milieu scolaire. La danse ayant été enseignée d'abord comme option (1981), puis, comme l'une des quatre disciplines artistiques obligatoires au sein du domaine des arts (2000).

Mes préoccupations en tant que chercheuse, formatrice des futurs enseignants et ex-EDMS ayant vécu les tensions et paradoxes inhérents à cette profession, sont de recenser les types de tensions identitaires vécues actuellement par les EDMS et de sonder les stratégies identitaires qu'ils mobilisent pour les apaiser (ou non) dans la pratique.

Cette étude vise à donner une voix aux EDMS et à mettre au jour le travail identitaire nécessaire à l'exercice de cette profession à titre de geste de reconnaissance identitaire des EDMS dans le système de l'éducation du Québec.

## Introduction

Trois contextes d'enseignement de la danse existent au Québec: éducatif<sup>1</sup>, récréatif<sup>2</sup> et celui de la formation professionnelle. En général, ce sont les professeurs des secteurs récréatif et professionnel qui sont connus du grand public. Cependant, dans le cadre de cette étude, il sera question de l'enseignant de la danse en milieu scolaire (EDMS). Celui qui pratique dans le secteur éducatif.

Il s'agit d'un enseignant dont la formation initiale repose généralement sur un baccalauréat en enseignement de la danse en milieu scolaire assorti d'un brevet d'enseignement aux ordres primaire ou secondaire. L'EDMS dispense le programme ministériel de danse lequel s'inscrit dans le domaine des arts du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) du primaire et du secondaire (Gouvernement du Québec, 2000, 2003, 2007) orienté vers le développement de trois compétences artistiques de l'élève: créer, interpréter et apprécier des danses. Rappelons brièvement l'historique de la profession.

Cette profession existe depuis une trentaine d'années dans le milieu scolaire québécois. Dans les années 70 et début 80, l'EDMS était absent de la scène scolaire car la danse, en tant que discipline d'apprentissage, n'apparaissait pas au curriculum. Néanmoins, au cours des années 70, le mouvement dansé était exploré au sein du cours d'éducation physique, la plupart du temps sous l'appellation « expression corporelle »<sup>3</sup>. C'était un volet du cours enseigné par les enseignants spécialistes de l'éducation physique qui n'avaient, pour la plupart, bénéficié que de quelques cours de danse et de rythmique dans leur formation universitaire initiale. À cette époque, nous pouvions dire que l'enseignant de la danse était un éducateur physique.

---

<sup>1</sup> « Comme l'éducation relève de la juridiction provinciale, les études en danse au sein des systèmes scolaires varient grandement d'une province à l'autre » (Strate, 1995)

<sup>2</sup> Pour une consultation des tâches du professeur de danse voir : *Le rapport d'une analyse de la profession professeur de danse comme discipline artistique*, synthèse d'une recherche menée par la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre (SQDM) (1995)

<sup>3</sup> Expression corporelle: techniques et pratique d'expression qui mettent en jeu le corps (Rey, 2009). C'est un art qui est à la fois un ensemble de techniques et une expression personnelle. Les techniques et exercices liés au mime, à la danse, à l'expression corporelle et au mouvement scénique sont « des outils qui permettent de vivre le geste harmonieux, soit un geste qui ne soit pas normalisé, qui ne se réfère pas à un code particulier, sinon à son propre code intérieur » (Choque, 2005, p. 11).

La profession d'EDMS est née en 1979 lorsque l'Université du Québec à Montréal (UQAM) a instauré le programme de formation initiale en enseignement de la danse conduisant les étudiants au brevet en enseignement de la danse aux ordres primaire et secondaire. Cette formation, qui n'est offerte qu'à cette université québécoise même encore aujourd'hui, rendait les EDMS aptes à dispenser les programmes d'études en danse de la première génération axés sur la démarche artistique du *percevoir-faire-rétroagir* (Gouvernement du Québec, 1982a, 1982b). Ils ont été appliqués de 1981 à 2000 au primaire, et de 1981 à 2005 au secondaire 1<sup>er</sup> cycle et jusqu'en 2010 au 2<sup>e</sup> cycle. Dans ce premier modèle de formation initiale à l'enseignement de la danse en milieu scolaire, les EDMS étaient formés pendant trois années grâce à une formation en trois volets : artistique, didactico-pédagogique et pratique, cette dernière assurée par deux stages inclus à la fin de la formation, dont l'un au primaire et l'autre au secondaire. Le bilan de la période, s'étalant de 1981 à 2000 au Québec, est que la profession et la danse comme matière optionnelle ou, à titre exceptionnel, comme projet particulier à l'école, se sont timidement développées au primaire et plus largement répandues dans les écoles secondaires. La danse était enseignée surtout par des enseignants spécialistes de la danse ou de la musique ou encore, par l'héritage du passé, par des éducateurs physiques qui détenaient une certaine expérience antérieure dans le domaine.

Dès 1981, le gouvernement du Québec a décidé d'inclure la danse comme l'une des quatre disciplines artistiques enseignées à l'école et de la faire dispenser par des enseignants spécialistes. Ce choix s'apparente à celui des États-Unis qui proposent également des programmes de danse à l'école (*National Standards*) ainsi que des programmes de formation initiale à la profession de *Dance Educator* dans les collèges et universités américaines. La France a cependant fait un autre choix, soit celui de faire vivre la danse aux jeunes par les artistes de la danse invités à l'école et jumelés aux enseignants titulaires ou, quelquefois, par des éducateurs physiques à l'aide des programmes de l'éducation nationale d'activités physiques et sportives artistiques (APSA) du cours

d'Éducation physique et sportive (EPS)<sup>4</sup>(Coltice, 2000; Roux-Pérez, 2003a, 2003b, 2003c; Thorel-Hallez, 2007). La situation québécoise des EDMS se distingue en ce sens que ce sont des enseignants de formation spécialisée en danse qui dispensent les programmes de danse dans les écoles comme discipline dans le domaine des arts et non dans celui de l'éducation physique.

Au Québec, près d'une quinzaine d'années après la diffusion des programmes de première génération en danse de 1981 s'est amorcée une réforme majeure en éducation liée à de nouveaux aménagements structurels et pédagogiques. Ces derniers ont donné lieu à un changement de paradigme. Soit de passer du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage. Cette démarche, initiée en 1994 par la tenue des *États généraux sur l'éducation*, a donné naissance à un « nouveau pédagogique » au sein du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) basé sur l'approche par compétences dont témoignent plusieurs textes officiels gouvernementaux et universitaires<sup>5</sup>.

De ces orientations ont découlé des changements majeurs à la formation générale des jeunes en art ainsi qu'à la formation initiale des enseignants des arts. Le « nouveau pédagogique » a impliqué l'écriture des programmes de deuxième génération en danse qui figure maintenant parmi les quatre disciplines artistiques formant l'un des cinq domaines d'apprentissage obligatoires à l'école<sup>6</sup>.

En parallèle, un deuxième modèle de formation initiale des enseignants de la danse s'est profilé. Dès 1999, selon les nouvelles orientations de cette formation, l'EDMS est

---

<sup>4</sup> C'est actuellement et historiquement le cas pour quelques enseignants qui appliquent le modèle EPS-APSA que l'on retrouve encore en France aujourd'hui (Roux-Pérez, 2003a).

<sup>5</sup> *Réaffirmer l'école*, : *Le rapport Inchauspé*, (Gouvernement du Québec, 1995), *La politique de formation à l'enseignement des arts* (1997), *Le renouveau des programmes de formation à l'enseignement des arts* (Gouvernement du Québec, 1999), le *Programme de formation de l'école québécoise en danse* aux trois cycles du primaire (Gouvernement du Québec, 2000) et le *Programme de formation de l'école québécoise* du premier cycle et deuxième cycle du secondaire en danse (Gouvernement du Québec, 2003, 2007) pour ne nommer que ceux-là.

<sup>6</sup> Au centre du programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) de l'enseignement préscolaire et primaire ainsi que secondaire sont l'apprenant et la notion de compétences définie comme un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources. Les 14 programmes disciplinaires sont regroupés sous cinq grands domaines d'apprentissage, à savoir les langues ; la mathématique, la science et la technologie ; l'univers social ; les arts ; et le développement personnel. Ce regroupement favorise les relations multi et interdisciplinaires entre les différentes disciplines. Les autres compétences, dites transversales, sont les compétences intellectuelles, de communication, méthodologiques ainsi que personnelles et sociales qui se déploient à travers les divers domaines d'apprentissage. Toutes ces compétences doivent par ailleurs se développer en lien avec des « domaines généraux de formation » qui sont les contextes dans lesquels les compétences devront être mises en œuvre : santé et bien-être, orientation et entrepreneuriat, environnement et consommation, médias, vivre-ensemble et citoyenneté..

dorénavant considéré comme un futur professionnel de l'enseignement mobilisant dans sa pratique douze compétences professionnelles énoncées dans le référentiel du ministère de l'Éducation du Québec (2001)<sup>7</sup> (annexe 1). Ainsi, pendant quatre années, l'EDMS reçoit une formation à la fois artistique (artiste) et pédagogique (enseignant) à laquelle se greffe une formation pratique de 700 heures en milieu scolaire. Or, c'est au sein de cette formation que l'EDMS, comme tout enseignant, commence la construction de son identité professionnelle. Le tableau suivant présente quelques données évolutives sur la profession et sur les programmes de danse offerts dans le milieu scolaire d'avant 1981 à aujourd'hui (Texte non publié Lord).

---

<sup>7</sup> Une treizième compétence culturelle est ajoutée aux douze autres à l'UQAM étant donné le contexte multiculturel dans lequel interviennent les enseignants dans le milieu scolaire actuel.

Tableau I : Synthèse des données évolutives sur la profession et sur les programmes de danse offerts dans le milieu scolaire d'avant 1981 à aujourd'hui.

Quand?	Avant 1981	1981-2000	2000-2005	2005-
Qui enseigne la danse?	L'enseignant en éducation physique.	L'enseignant spécialisé en danse <sup>8</sup> , le spécialiste en musique, en éducation physique ou autre	L'enseignant de la danse	L'enseignant de la danse
Quelle est la formation de l'enseignant de la danse?	Baccalauréat en kinanthropologie et quelques cours en danse	Baccalauréat en danse concentration enseignement (3 ans)	Baccalauréat en danse concentration enseignement (4 ans)	Baccalauréat en danse concentration enseignement (4 ans)
Quel programme?	Programme d'éducation physique. Volet : Expression corporelle	Programmes de danse de 1 <sup>re</sup> génération du MEQ au primaire et optionnel au secondaire	Programmes de danse de 2 <sup>e</sup> génération du MEQ/MELS primaire et secondaire 1 <sup>er</sup> cycle Formation au choix des écoles et optionnelle	Programmes de danse 2 <sup>e</sup> génération du MELS Primaire, secondaire 1 <sup>er</sup> cycle et secondaire 2 <sup>e</sup> cycle Formation obligatoire et optionnelle au choix des écoles
Régime pédagogique  <i>Loi sur l'instruction publique</i>		Danse offerte au primaire parmi les 4 disciplines artistiques au primaire Danse optionnelle au secondaire	Danse offerte au primaire et au secondaire parmi les 4 disciplines artistiques. Formation obligatoire en arts : (Priorisation de la musique et des arts plastiques au détriment de la danse et de l'art dramatique)	Danse offerte au primaire et au secondaire parmi les 4 disciplines artistiques . Formation obligatoire en arts tout au long de la scolarité : (Abolition de la hiérarchisation des disciplines artistiques)

La formation instaurée dès 1999 recèle toutefois des défis identitaires pour le futur EDMS. Défis qu'il doit gérer comme il le fera tout au long de sa carrière pour forger son identité professionnelle. Cette identité n'est pas figée. Martineau (2009), lors d'une

<sup>8</sup> Dans les écoles, des enseignants de musique, d'éducation physique ou d'une autre discipline peuvent aussi se retrouver à enseigner la danse.

allocution au congrès de l'AFIRSE de Montréal, spécifie qu'elle se négocie et se construit dans le milieu de travail et dans la rencontre avec l'autre tel un processus en perpétuelle « construction-déconstruction-reconstruction » (Kaddouri, 2006, p.122).<sup>9</sup> Or, cette construction de l'identité est influencée par des défis qui sont propres aux EDMS, entre autres : leur formation duelle et possiblement leur double pratique en art et en éducation; le fait d'être minoritaire dans le système scolaire; le fait que la danse, nouvellement intégrée au curriculum, est peu répandue, méconnue et stigmatisée car elle est dite hiérarchisée « secondaire » ou « non-importante » (Lenoir *et al.*, 2000) en contexte scolaire. D'ailleurs, nous savons que la position occupée selon la discipline enseignée ainsi que le statut sont différenciateurs de l'identité (Doise, 1985; Lautier, 2001, p.145). Ainsi, nous croyons que les EDMS, de par leur situation particulière, sont enclins à vivre des tensions identitaires engendrées par leurs interactions avec l'institution, autrui<sup>10</sup> et dans leur pratique. Il s'agit de tensions que nous pressentons propres aux EDMS et que des enseignants de disciplines plus « connues », « importantes », plus « académiques » ne ressentent probablement pas, entre autres, parce qu'autrui ainsi que l'institution scolaire a une image claire de leur profession, de leur identité et des matières qu'ils enseignent.

Même si des stratégies identitaires individuelles et collectives d'enseignants ont été identifiées par d'autres chercheurs<sup>11</sup>, notre hypothèse est que la survie des quelques 80 enseignants de la danse au Québec au primaire et au secondaire est assurée par la mobilisation de stratégies propres à cette profession minoritaire. Bien que les EDMS pourraient en partie se reconnaître dans les résultats d'études antérieures sur la construction

<sup>9</sup> Il s'agit d'un « processus de construction et de reconnaissance d'une définition de soi qui soit à la fois satisfaisante pour le sujet lui-même et validée par les institutions qui l'encadrent et l'ancrent socialement en le catégorisant » (Demazière et Dubar, 2004, p.304).

<sup>10</sup> Les EDMS reçoivent des commentaires d'autrui qui les forcent à se définir et à définir la danse: « *Ah oui, la danse à l'école? Quel style de danse?* » (Il n'y pas un style précis de danse prôné à l'école comme celui que pourrait enseigner un professeur de danse en contexte de loisir); « *La danse pour tous! Même pour les garçons?* » (La danse est une discipline démocratique tant pour les garçons que pour les filles. Il s'agit d'un préjugé à défaire); « *Dans l'horaire entre le français et les mathématiques? Quelle belle activité agréable!* » (La danse est une discipline d'apprentissage au même titre que les autres disciplines scolaire, ce n'est pas un divertissement au sein de l'horaire de l'élève. Elle permet de développer les compétences artistiques essentielles à son développement). C'est avec, en toile de fond, une construction sociale stéréotypée qu'autrui fonde sa représentation de l'EDMS. Des confusions de fond brouillent plusieurs dimensions identitaires de la profession. Le modèle médiatisé et populaire du professeur de danse en contexte de loisir entraîne des perceptions restreintes et stigmatisées de l'identité professionnelle des EDMS. La conception loisir entre dans les représentations sociales et cristallise les perceptions. C'est l'une des raisons pour laquelle l'enseignement de la danse à l'école a du mal à établir sa crédibilité car elle est non-respectée comme discipline d'apprentissage aux yeux des acteurs qui méconnaissent son potentiel au niveau cognitif. Ainsi, les EDMS sont en carence de crédibilité et de reconnaissance à la fois sociales et institutionnelles.

<sup>11</sup> Des stratégies adoptées dans la sphère de l'éducation (Barbier *et al.*(2006) ; Dubet (1994); Kaddouri (2001b); Leger et Tripier (1986) ; Peyronie (1998) ; Tajfel (1972) ; Woods (1990)) ainsi que dans la sphère sociologique culturelle (Camilleri *et al.*, 1990).



identitaire d'enseignants, ceux-ci n'abordent pas les tensions identitaires auxquelles les EDMS sont individuellement et collectivement soumis, ni les stratégies qu'ils convoquent pour les apaiser afin de se construire une identité professionnelle durant leur formation et leur carrière. Il importe, selon nous, de se pencher sur cet objet de recherche pour contrer le manque de données relatives à celui-ci : comment les EDMS construisent-ils leur identité professionnelle? Quelles tensions vivent-ils dans ce processus et comment font-ils pour les apaiser?

Le premier chapitre présente la problématique de la recherche. Il décrit trois sources de tensions inhérentes à la profession d'EDMS soient celles liées 1- aux aspects socio-institutionnels, 2- aux demandes ministérielles et 3- aux logiques artistique et pédagogique. Nous faisons état des contextes dans lesquels s'inscrivent les tensions ainsi que des impacts pressentis de celles-ci sur l'identité des EDMS. De plus, nous verrons que les études antérieures sur la construction identitaire d'enseignants et sur l'enseignement de la danse sont plutôt lacunaires sur le plan de la construction identitaire d'EDMS puis nous soulevons la question générale de recherche.

Le deuxième chapitre présente le cadre conceptuel de cette étude. Il définit et synthétise les concepts sociologiques inhérents à la construction identitaire en plus de faire état des résultats de recherches sur les tensions et stratégies identitaires intrasubjectives et intersubjectives d'enseignants. Le cadre théorique puise abondamment dans les travaux de Dubar (1991, 2000) sur la construction identitaire et la crise de l'identité professionnelle. Ceci, dans le but non pas de vérifier une théorie mais plutôt d'utiliser ces concepts pour éclairer la situation des EDMS que nous investiguons. Nous formulons dans ce chapitre les sous-questions de notre question générale ainsi que les objectifs de l'étude.

Le troisième chapitre porte sur la méthodologie. Il expose notre posture de recherche et nos choix méthodologiques. Il présente également notre population cible et notre échantillonnage de 18 EDMS de même que les instruments de cueillette de données en trois phases. Il se conclut par les aspects éthiques et déontologiques ainsi que par les limites de nos choix.

Le quatrième chapitre fait état de nos résultats. Nous présentons nos résultats d'après le concept de double transaction de (Dubar, 1991). En première partie, nous avons dégagé trois sphères de négociation identitaire de la transaction interne desquelles émergent les tensions et stratégies intrasubjectives. En deuxième partie, les trois sphères de négociation identitaire de la transaction externe desquelles émergent les tensions et stratégies intersubjectives. Il s'agit de six sphères, communes aux EDMS, au sein desquelles l'identité se construit de manière distinctive par chaque praticien grâce à des actions stratégiques qu'il mobilise.

Le cinquième chapitre porte sur la synthèse, la discussion et l'interprétation des résultats. Nous y discutons des particularités et contributions de notre étude ainsi que de nos résultats sur les six sphères de négociation identitaire et stratégies identifiées. Nous interprétons des profils identitaires provisoires d'EDMS en mettant en évidence les effets des tensions identitaires et des stratégies mobilisées sur les acteurs de la pratique

En conclusion, nous abordons les apports particuliers de la thèse, ses retombées possibles en formation initiale et continue de même que sur le plan associatif. Des pistes de recherche futures et les limites de l'étude sont également formulées.

# CHAPITRE I LA PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre en trois parties a pour but d'exposer les sources de tensions inhérentes à la profession d'enseignant de la danse en milieu scolaire (EDMS). Les sources de ces tensions sont issues des contextes, des faits vécus et de la situation des EDMS. De ces derniers peuvent émaner des dilemmes chez les EDMS susceptibles d'introduire des tensions, des irritants identitaires chez les EDMS.

Dans la première partie, les sources de tensions sont d'abord exposées par des données contextuelles quantitatives et qualitatives tant sociales, historiques, culturelles que politiques émanant de constats de rares recherches sur le sujet, ainsi que par des encadrements ministériels et des effets du jumelage des postures d'artiste et d'enseignant. Dans la deuxième partie, nous exposons l'état de la recherche en danse, les portes d'entrée d'études sur la construction de l'identité professionnelle et des résultats de recherches sur les tensions et stratégies identitaires. Nous désirons ainsi valider la pertinence tant sociale, pratique ou scientifique de l'étude. C'est ce qui nous amène, dans la troisième partie, à la présentation de la question générale et des objectifs de l'étude ainsi que sa justification par les retombées éventuelles en formation initiale et continue.

## 1.1 Sources des tensions des enseignants de la danse en milieu scolaire (EDMS)

Dans cette section, nous exposons trois sources de tensions auxquelles s'exposent les EDMS : 1- Conditions socio-institutionnelles, 2- Demandes ministérielles et 3- Jumelage des logiques<sup>12</sup> artistique et pédagogique. Cette section a pour but de montrer comment les malaises inhérents à la profession d'EDMS émergent en regard des exigences tant sociales, institutionnelles que ministérielles dans la formation initiale et la pratique. Nous nous attarderons sur les tensions identitaires que nous estimons propres à eux.

---

<sup>12</sup> Selon approche sociologique compréhensive, logique dans le texte réfère à une définition actionniste ou pragmatique de logique d'action. Elle renvoie à la recherche de ce qui fonde les choix des acteurs, c'est comprendre les diverses formes de rationalités, de cohérence et de sens à l'œuvre derrière l'action. L'individu est construit et défini comme tel par son action. La logique d'action est alors dite par l'individu et induite par le chercheur à partir des stratégies identifiables par l'individu en action. Les logiques qui peuvent être stratégiques ou coopératives évoluent en fonction des actions envisagées par les individus.

### 1.1.1 Conditions socio-institutionnelles

L'analyse des conditions sociales et institutionnelles<sup>13</sup> favorisant ou freinant l'exercice de la profession met en lumière malaises et tensions. Commençons d'entrée de jeu par la présentation de quelques données quantitatives et qualitatives documentées pour décrire quelques-unes des origines des tensions socio-institutionnelles inhérentes à la profession identifiées dans une étude sur l'enseignement de la danse au Québec.

#### 1.1.1.1 Constats quantitatifs sur la profession

Les études témoignant de la situation d'enseignants de la danse en milieu scolaire<sup>14</sup> au Québec sont presque inexistantes. Cependant, en 2002, *L'étude sur le Portrait de l'enseignement de la danse au Québec* a été publiée. La firme de recherche Dulude, Bissonnette, Samson, Fortier (DBSF) l'a réalisée pour le compte du Regroupement québécois de la danse<sup>15</sup> (RQD). Pour ce faire, 96 enseignants de danse des trois secteurs de pratique, récréatif et professionnel ainsi qu'éducatif, ont été interrogés par questionnaires écrits. Les résultats de cette étude ont été présentés en deux volets : quantitatif et qualitatif.

Sur le plan quantitatif, les chiffres indiquent que c'est une profession composée en grande majorité de femmes (84%)<sup>16</sup>. Des 96 participants volontaires à l'étude, 27% des enseignants occupaient des postes dans des institutions d'enseignement scolaire, 62% dans des institutions du contexte récréatif et 11% dans des institutions du secteur professionnel. Les EDMS étaient donc minoritaires étant donné la majorité de l'échantillon qui exerçait en contexte de loisir. Dans le secteur scolaire, il y avait un ou deux postes d'EDMS par institution qui offrait la danse comme discipline scolaire. Des 96 participants volontaires à

---

<sup>13</sup> Les conditions sociales et institutionnelles sont relatives aux rapports sociaux, normes, pratiques socialement sanctionnées, étant établis dans une société donnée. Ils revêtent habituellement une valeur officielle ou légale. Exemples en contexte socio-institutionnel scolaire: le temps d'enseignement alloué à la matière, l'embauche de spécialistes de la discipline, les budgets octroyés.

<sup>14</sup> Nous estimons environ 80 EDMS dans la province selon un recensement non-scientifique relevé lors de diverses journées de formation et congrès 4 arts.

<sup>15</sup> Le Regroupement québécois de la danse (RQD) est une association sans but lucratif qui représente et défend les intérêts de plus de 500 professionnels de la danse sur les scènes publique et politique, nationale et internationale. Il représente les chorégraphes, interprètes, les grandes écoles, les compagnies de danse, les diffuseurs, les répétiteurs et les enseignants des trois secteurs d'intervention: récréatif, professionnel et éducatif.

<sup>16</sup> Lors de l'étude, 29 enseignants avaient 35 ans et moins, 38 enseignants avaient entre 36 et 45 ans et 29 enseignants avaient plus de 45 ans.

l'étude, 72 enseignants détenaient une formation initiale universitaire dont 31 étaient spécialisés en danse (26 en enseignement et 5 en pratique artistique). De l'ensemble, 68 enseignants de danse étaient engagés dans une formation continue au cours des trois années précédant l'étude.

Lors de la recension des informations pour l'étude de la firme DBSF, plusieurs répondants des commissions scolaires avouaient ne pas être au courant des spécialités en art offertes et enseignées dans les 3 054 écoles primaires et secondaires publiques au Québec. Cependant, l'étude stipule que des cours de danse se donnaient dans environ 10 % des 313 écoles sondées, soit 31 établissements scolaires, mais les données ne précisent pas par qui, comment et à quelle fréquence la danse est offerte, ni si elle est dispensée à l'intérieur ou à l'extérieur du curriculum. En général, les écoles primaires semblaient privilégier d'autres formes d'art comme la musique, les arts plastiques ou l'art dramatique. La danse, en 2002, n'était presque enseignée dans le curriculum d'études du primaire et lorsqu'elle l'était, elle n'était pas toujours enseignée par des spécialistes en danse. La plupart des écoles primaires qui l'offraient le faisait dans le cadre des cours de musique ou d'éducation physique et la quasi-totalité des enseignants qui donnaient ces cours n'avaient jamais reçu de formation en danse<sup>17</sup>. Ce sont principalement les écoles secondaires qui offraient une option danse. Des spécialistes y étaient embauchés et rejoignaient une plus grande clientèle.

### **1.1.1.2 Constats qualitatifs sur la profession**

Sur le plan qualitatif, l'étude DBSF met aussi en lumière les principales difficultés, malaises ou contraintes rencontrées par les EDMS. Le contexte scolaire provoque des tensions avec lesquelles ils doivent composer au quotidien: le manque d'accompagnement et de formation ainsi que l'isolement des spécialistes surtout en région; la fragilité du réseau d'EDMS; les conditions de travail difficiles telles que la précarité d'emploi; la très grande polyvalence que demande le travail; les locaux et équipements souvent inadéquats; le

---

<sup>17</sup> Le rapport de la Commission des universités sur les programmes en enseignement (2000) indiquait au même titre que «diverses enquêtes laissent entendre que l'enseignement des arts, aux niveaux primaire et secondaire, est négligé et que les écoles font peu appel à des spécialistes pour initier les élèves à ces disciplines » (p.123).

manque de temps pour se développer et pour se perfectionner; le manque de reconnaissance et de visibilité de la danse à l'école ainsi que de la profession; la difficulté pour la danse de se faire une place dans le curriculum scolaire à l'intérieur des maquettes de cours entérinées par les conseils d'établissements des écoles primaires et secondaires; la nécessité de devoir défendre l'importance de la danse auprès de collègues d'autres disciplines artistiques dans le milieu scolaire; le fait qu'il y ait très peu de budget pour des spécialistes en danse dans les écoles primaires; le grand nombre de groupes à gérer. Signalons enfin le désintéressement des enseignants du régulier face aux arts car la danse est souvent perçue comme un loisir et non comme une discipline. À ce sujet, Hipp (1994)<sup>18</sup>, de l'Université de l'Ohio, soutient que les arts continuent d'être considérés inessentiels dans la formation des jeunes à l'école.

En contexte québécois, l'étude de Lenoir *et al.* (2000) sur la hiérarchisation des disciplines scolaires au primaire va dans le même sens : la danse arrive au dernier rang d'importance en 1981, 1990, 1993 et avant dernière en 1997 devant l'enseignement religieux.

Le manque de reconnaissance et de crédibilité, l'isolement et l'instabilité professionnelle semblent être des traits communs aux EDMS. La preuve en est la précarité des emplois et la fragilité du réseau actuel d'environ quatre-vingt EDMS au Québec.

De plus, aucune association spécifique ne les représente comme c'est le cas pour les enseignants des autres disciplines artistiques<sup>19</sup>. Les EDMS font partie du RQD qui inclut tant les artistes, interprètes, enseignants et chorégraphes que les administrateurs, compagnies de danse et diffuseurs en danse. Les EDMS vivraient-ils des difficultés d'identification à ce regroupement? Le faible taux d'adhésion des ceux-ci au RQD tendrait à le prouver.

---

<sup>18</sup> "Art teachers in public schools are regarded as non-academic and inessentials whose jobs are the first to be cut from the curriculum when budgets are tightened. Many public schools art teachers do not even have a classroom at elementary levels, and are labelled itinerate teachers (...) They also serve large multi-grade student populations at the elementary level, and are responsible for the art program in several schools"(Hipp, 1994, p.204).

<sup>19</sup> Les enseignants des autres disciplines artistiques sont représentés par : l'Association Théâtre éducation du Québec (ATEQ), la Fédération des associations de musiciens éducateurs du Québec (FAMEQ) ou l'Association québécoise des enseignants spécialistes en arts plastiques (AQESAP).

Par ailleurs, la profession ne possède pas de champ d'embauche particulier au plan syndical. En somme, comme une association d'EDMS est inexistante à ce jour et que leur champ d'embauche reste flou, ils n'ont pas de lien d'appartenance professionnelle. Le manque de valorisation de la discipline à l'école et la méconnaissance de la profession, même manifestée par des professionnels du milieu de la danse, provoquent des tensions entre les EDMS et les institutions.

Ces faits quantitatifs et qualitatifs décrivent le paysage socio-institutionnel au sein duquel l'EDMS développe son identité professionnelle. Ils indiquent que la profession ne bénéficie pas d'une grande reconnaissance, ni de visibilité, ni d'un statut ou d'un ancrage solide dans le milieu scolaire. La profession d'EDMS de même que la discipline danse sont à l'étroit et minoritaires dans le milieu scolaire québécois. Or, malgré tout, les EDMS survivent. Il serait donc intéressant de comprendre comment.

## **1.1.2 Instructions ministérielles**

Les instructions du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) du Québec en ce qui concerne les EDMS représentent une autre source de tensions. Celles-ci conditionnent et encadrent la formation initiale et la pratique de la profession et ce, tant par le biais des régimes pédagogiques en cours que par l'introduction de nouveaux programmes d'études en danse (Gouvernement du Québec, 2000, 2003, 2007). Nous verrons comment ces directives ministérielles affectent le développement des EDMS.

### **1.1.2.1 Directives fragilisantes pour la profession**

La danse est intégrée au Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (2000; 2003; 2007). Des EDMS sont formés pour l'enseigner au primaire et au secondaire. Cependant, la fragilité de la place de la danse à l'école tout comme celle des EDMS persistent. Or, c'est au cœur de ces fragilités que se construit l'identité professionnelle des EDMS.

En 2000, malgré la sortie des nouveaux programmes de danse inclus au PFEQ et le caractère obligatoire des arts dans la formation générale des jeunes, les EDMS ont subi un revers de situation car les décisions ministérielles, reliées à la publication de *l'Énoncé de politique éducative* (Gouvernement du Québec, 1997a) et du Régime pédagogique de l'époque, hiérarchisaient les disciplines artistiques à l'école. La danse ainsi que l'art dramatique figuraient à un second rang au profit des deux autres disciplines artistiques, les arts plastiques et la musique.

En 1995, le *Rapport Inchauspé* avait d'abord recommandé que l'enseignement des arts occupe une place dans le curriculum de la maternelle jusqu'à la fin de la 2<sup>e</sup> secondaire et qu'il soit l'une des trois options offertes en 3<sup>e</sup> secondaire, puis qu'il devienne un choix optionnel au second cycle du secondaire. Du même coup, ce rapport stipulait que «l'enseignement des arts doit s'ouvrir à toutes les formes d'expression artistique», (Gouvernement du Québec, 1995) mais il soulignait en revanche que «deux d'entre elles constituent l'enseignement de base commun : les arts plastiques et la musique» (*ibid*). Le ministère de l'Éducation, dans *L'énoncé de politique éducative* (Gouvernement du Québec, 1997a, annexe 2) reprenait les recommandations du *Rapport Inchauspé* et, en outre, donnait à la danse une place extracurriculaire pour les écoles qui ne la dispensaient pas avant le Régime pédagogique de 2000. La *Commission des universités sur les programmes* (2000) a réagi. Selon elle, la hiérarchisation des disciplines artistiques fragilisait le recrutement des candidats au programme de formation de spécialistes en enseignement de la danse ainsi que la présence des EDMS sur le terrain; de plus, cette décision négligeait la valeur éducative de l'enseignement de la danse et de l'art dramatique, pourtant reconnue dans les années précédentes par le système d'éducation public et par le *Conseil supérieur de l'éducation* (1988). En empruntant cette voie, le ministère de l'Éducation a poussé de nombreux étudiants en formation des maîtres à délaisser la danse. Conséquemment, les programmes de formation à l'enseignement des arts dont la discipline principale n'était ni la musique, ni les arts plastiques, ont eu de la difficulté à attirer des étudiants de 2000 à 2005.



Les encadrements ministériels issus du Régime pédagogique de 2000 de la loi sur l’instruction publique ont constitué un obstacle majeur dans l’histoire de l’enseignement de la danse et des EDMS. Ils ont été d’importants irritants dans le parcours des EDMS. Cela a eu pour effet de provoquer des coupures et même des abolitions de postes péniblement obtenus et d’amplifier la précarité des enseignants. Ainsi au primaire, à partir de 2000, le développement de la danse à l’école a été considérablement freiné au profit des arts plastiques et de la musique, des disciplines artistiques déjà bien implantées dans les écoles. Cependant, au secondaire, nous avons constaté une consolidation de programmes de danse déjà établis dans plusieurs écoles et une augmentation de la clientèle scolaire intéressée à la danse par la voie des options artistiques car, à cet ordre d’enseignement, la danse s’était implantée avec vigueur dans plusieurs milieux.

En réaction à la hiérarchisation des disciplines artistiques est née, en 1999-2000, la Coalition pour une réelle éducation artistique (CRÉA)<sup>20</sup>. Cette dernière s’est mobilisée en rédigeant un manifeste dans le but de soulager les irritants associés aux directives ministérielles du Régime pédagogique de l’époque. Ce manifeste revendiquait un nombre d’heures accru pour l’enseignement obligatoire des arts et ce, en continuité au primaire et au secondaire. Il suggérait également de permettre aux élèves de choisir un cours d’art parmi les quatre disciplines enseignées par des spécialistes. Bien que les revendications de la CRÉA n’aient pas eu d’effet à court terme sur le Régime pédagogique de 2000, elles ont eu des répercussions sur les directives légales de 2005 (annexe 3), lesquelles ont redonné à la danse une place non-hiérarchisée dans le curriculum scolaire où les arts devenaient une exigence à l’obtention du diplôme secondaire. D’ailleurs, le Conseil québécois des ressources humaines en culture (CQRHC) a salué avec enthousiasme ces décisions (annexe 4). Elles ont contribué à apaiser la tension de précarité et ont amené un vent d’espoir tant

---

<sup>20</sup> En 1999-2000, le RQD a été impliqué dans la Coalition pour une réelle éducation artistique (CREA). Il s’agissait d’un sous-comité de la Table de concertation Arts/ Éducation instituée par l’entente MCCQ/MEQ. La CREA regroupait des artistes provenant de 12 organismes culturels et des enseignants spécialisés en arts. Représentant la danse, Martine Époque, professeure à l’UQAM, a participé aux actions de la CREA, notamment à la rédaction du manifeste qui exigeait des modifications au nouveau régime pédagogique et qui réclamait du gouvernement du Québec que l’enseignement des arts soit obligatoire de la première année du primaire jusqu’à la fin du secondaire. Il stipulait également que soient obligatoires les rencontres avec les créateurs, de même que la fréquentation des lieux culturels et des œuvres. Le manifeste a été présenté en conférence de presse à Québec, le 14 février 2000 lors de la Semaine nationale des arts et de la culture à l’école. Les demandes de la CRÉA ont été acheminées au bureau de la ministre de la Culture et des Communications, madame Agnès Maltais, et à celui du ministre de l’Éducation, monsieur François Legault.

pour la profession d'EDMS que pour la danse à l'école. Elles ont eu pour effet que le programme de formation initiale de l'UQAM en enseignement de la danse a connu une augmentation de ses effectifs d'étudiants en formation initiale depuis 2005-2006 grâce à des perspectives d'emploi accrues.

Toutefois, la place de la danse à l'école et les postes des spécialistes, dépendent des décisions des Conseils d'établissements (CE) responsables des projets éducatifs et des maquettes scolaires ainsi que de celles des commissions scolaires. Les CE des écoles interprètent et appliquent le Régime pédagogique en décidant des disciplines artistiques enseignées dans les écoles. Les Commissions scolaires sont responsables de l'embauche des spécialistes des disciplines artistiques. La pérennité de la profession dépend de plusieurs membres du milieu de l'éducation.

Voyons maintenant à quel idéal de la profession les enseignants se forment en regard des directives ministérielles qui définissent les rôles attendus de l'enseignant de la danse en milieu scolaire.

### **1.1.2.2 Description ministérielle : « L'idéal » de la profession**

Le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), mis en œuvre dès 2000, prône une perspective socioconstructiviste de l'éducation et opte pour une approche par compétences, incitant l'enseignant à inscrire ses actions pédagogiques dans le paradigme de l'apprentissage plutôt que dans celui de l'enseignement. Ce nouveau contexte paradigmatique interpelle tous les enseignants dans leur pratique. Ainsi, des mesures gouvernementales et institutionnelles mises en place pour renouveler la profession enseignante émergent certains enjeux, entre autres en rapport avec de nouveaux rôles qui leur sont assignés. L'EDMS du nouveau pédagogique, tel que le stipule le PFEQ (Gouvernement du Québec, 2003,) (annexe 5), soutient le jeune dans l'acquisition de trois compétences artistiques : créer, interpréter et apprécier des danses. Des indications pédagogiques rappellent qu'il aide le jeune à s'engager de façon personnelle dans sa formation artistique, l'encourage à adopter les attitudes essentielles à l'exercice de la

pensée créatrice et agit comme guide auprès de lui. Pédagogue et expert, enseignant et artiste, il aide l'élève à prendre conscience de son style d'apprentissage et de ses manières de faire, soutient la dynamique de création, met à profit son bagage chorégraphique ainsi qu'il agit comme animateur et passeur culturel. Cette description des rôles de l'EDMS, fournie par le MELS, se lit telle une « prescription » des paramètres identitaires attendus par le ministère de l'Éducation. Il s'agit de l'EDMS « idéal » qui harmonise son expertise artistique en tant qu'interprète, créateur et appréciateur à ses compétences didactico-pédagogiques pour intervenir auprès des jeunes.

Bien que cette description du PFEQ reflète les compétences pour lesquelles l'EDMS est formé. Nous avons tendance à croire que les multiples rôles à jouer sont sources de tensions et que les praticiens déploieraient des stratégies pour s'y conformer ou s'en distancer. À ce sujet, Heinich (1995) affirme qu'

« une réflexion sur l'identité ne peut se contenter de décrire un statut en explicitant sa nature et les représentations auxquelles il est associé : il ne s'agirait là que du contenu du paramètre identitaire, non des conditions auxquelles il peut être affectées, à un sujet avec quelque chance de « tenir », c'est-à-dire de le qualifier sans contestations ni problèmes.» (p.522).

Autrement dit, bien que les enseignants dispensent les programmes ministériels des ordres primaire et secondaire, nous présumons toutefois que ces rôles ne sont pas compris et assumés de la même manière par tous les intervenants du milieu scolaire compte tenu de l'hétérogénéité des rapports à la profession, des caractéristiques des parcours socio-individuels et professionnels, des formations initiales<sup>21</sup>, des contextes de pratique, des statuts d'emploi, des finalités des programmes enseignés et des clientèles. Ainsi, leur type d'engagement dans la pratique affecterait leur identité et les stratégies qu'ils développent pour la construire.

---

<sup>21</sup> De nombreux EDMS possèdent un brevet en enseignement en danse qu'ils ont obtenu grâce à une formation universitaire initiale (baccalauréat de trois ans pour les gradués entre 1984 et 2000 et de quatre ans pour les gradués après 2000). Cependant, d'autres sont des enseignants spécialistes qui ont un brevet en enseignement de la musique, de l'éducation physique ou autre matière, quelques uns sont des étudiants en enseignement de la danse à temps partiel ou d'autres détiennent un baccalauréat en danse du profil pratique artistique avec tolérance d'embauche. (Il existe six voies d'accès à des emplois en enseignement en lien avec l'autorisation provisoire d'enseigner; loi votée en juin 2006.)

Comme nous ne disposons d'aucune donnée répertoriée sur ces contextes de pratique ni sur les nouveaux rôles à jouer auprès des élèves, cette étude vise à comprendre ce qu'il en est pour l'EDMS dans sa pratique et de mesurer l'écart entre l'identité prescrite et l'identité réelle.

**En résumé**, les mesures institutionnelles affectent les actions réelles des EDMS en formation et en pratique. Les textes ministériels, les contextes d'enseignement et les conceptions de l'apprentissage liés au renouveau pédagogique ont un effet sur les rapports à la profession et sur la construction de leur identité professionnelle<sup>22</sup> (Cattonar, 2005; Roux-Pérez, 2003a). Depuis l'existence de la profession d'EDMS, des directives ministérielles ont heurté son évolution provoquant des tensions reliées tant à la hiérarchisation des disciplines artistiques dans le Régime pédagogique, qu'à la description des nouveaux rôles que les EDMS ont à jouer dans la formation des jeunes. Pour compléter le portrait des sources de tensions liées à la formation et à la profession d'EDMS, passons maintenant à celles qui sont palpables dès la formation initiale et qui animent le développement des postures de l'artiste et de l'enseignant.

### **1.1.3 Jumelage des logiques artistique et pédagogique**

Tout au long du continuum de la profession, subsiste une source de tension structurante entre les logiques artistique et pédagogique. D'une part, elles s'inscrivent en amont de la pratique, dans la formation initiale artistique et pédagogique prônée à l'UQAM ainsi que dans la professionnalisation de l'enseignant. D'autre part, elles s'inscrivent en aval, dans la pratique au regard de la notion d'artiste-enseignant et de ses rôles à jouer. L'examen de la formation initiale de l'EDMS permettra de saisir les fondements et enjeux qui se situent en amont de la pratique. Il s'agit du dispositif de formation initiale prônant la formation d'un artiste et d'un enseignant par une approche réflexive et la

---

<sup>22</sup> Cattonar (2005, p.4) émet l'hypothèse que les rapports à la profession d'enseignant et que les diverses dimensions de l'identité professionnelle (la définition du rôle, les orientations pédagogiques ministérielles, les savoirs professionnels privilégiés, la formation initiale, les compétences professionnelles) varient selon les caractéristiques socio-individuelles des enseignants (âge, genre appartenance sociale...), leurs parcours sociaux (origine sociale, parcours scolaire et professionnel), leurs conditions d'emploi et leur contexte concret d'exercice de la profession.

professionnalisation de celui-ci par le développement des compétences professionnelles. Dans cette section, nous aborderons principalement les dualités: double formation, double logique, double posture et double pratique artistique et pédagogique et même double identité artiste-enseignant.

### **1.1.3.1 La formation initiale duelle de l'UQAM**

La formation initiale de l'EDMS que propose l'UQAM, la seule offerte au Québec, revêt un caractère particulier. Elle prône une formation d'artiste et d'enseignant de la danse suivant en cela l'orientation de la formation du ministère de l'Éducation:

« le moyen à prendre pour parvenir à ce que les enseignants deviennent de véritables agents de développement et de diffusion de la culture artistique consiste à allier la démarche artistique personnelle à une formation à l'enseignement » (Gouvernement du Québec, 1997b, p.13).

Conséquemment, pour Chaîné et Bruneau (1998):

« la formation des spécialistes en arts prend sa source dans la formation artistique et dans la démarche de création qui sous-tend l'œuvre.... Il importe que l'étudiant s'identifie à la culture de l'art et de l'éducation, qu'il développe une identité disciplinaire et professionnelle forte comme éducateur en art.» (p.477).

Il s'agit de l'orientation prise par les huit programmes de formation à l'enseignement des arts des universités du Québec. La Commission des universités sur les programmes (2000) qui les a analysés énonçait dans son rapport qu' :

« en associant étroitement la théorie et la pratique avec la pédagogie et la pratique de l'enseignement des arts, les programmes de baccalauréat en enseignement des arts reflètent la conviction que l'art ne pourrait être enseigné que par des individus usant de leur potentiel créateur. En somme, les programmes ambitionnent de former à la fois un artiste et un enseignant. » (p.54).

Pour Laurier (2003), cette façon de faire, que nous pouvons transposer à l'enseignant de la danse, fait en sorte qu'en considérant le futur professeur d'art comme un artiste,

« il garde un contact étroit avec les modes de création, ce qui est garant à mon avis d'une pédagogie toujours régénérée. Cette pédagogie se situe à l'opposé du carcan rigide où on souhaite trop souvent engager les futurs enseignants d'art. En voulant peut-être les sécuriser dans une routine basée sur la transmission des techniques et des procédés artistiques, on semble oublier que la création artistique est une aventure expérientielle et courageuse où le risque, l'imprévisible et l'engagement du sujet sont des caractéristiques inhérentes à la création.» (p.75).

À la lumière des postulats adoptés pour former des enseignants spécialistes en art, nous sommes en mesure de constater que le programme de formation initiale à l'enseignement de la danse est duel ou double. Il allie la formation artistique à la formation pédagogique pour que dès lors un enseignant créateur et interprète s'y profile. Or, c'est l'une des caractéristiques des rôles attendus du futur praticien énoncés dans le PFEQ.

Une dualité de logique, artistique et pédagogique, s'installe dès la formation initiale. Celle-ci, source de tensions, engendre une double posture qui s'inscrit dans la formation universitaire. Le développement de compétences tant artistiques que pédagogiques de l'EDMS s'actualise dans le programme d'études grâce aux formations disciplinaire, artistique, didactique, psychopédagogique et pratique assorties à la pratique réflexive. Conséquemment, se profile un praticien « nouveau », incité à une pratique nouvelle depuis 2000, ce qui ne peut que le mener à la construction d'une identité professionnelle différente de celle du praticien passé.

En regard du PFEQ « l'expert » (artiste) et le « pédagogue » de la danse agit au cœur des apprentissages des jeunes au sein d'une formation obligatoire en art. Comme Develay (1995) le rappelle, les rénovations dans le domaine de l'éducation transforment la logique de la discipline en une logique de l'apprentissage et cela affecte l'identité professionnelle:

« L'identité professionnelle d'un professeur se confondait hier avec l'enseignement de sa discipline. L'identité professionnelle d'un enseignant se caractérise aujourd'hui par sa capacité à faciliter pour ses élèves, l'apprentissage de sa discipline. » (p.11).

L'enseignant dans sa pratique doit donc transposer son identité artistique en une identité enseignante. C'est au cœur de cette transposition que peuvent se situer les difficultés des futurs enseignants. Des difficultés d'identification à deux logiques, s'associent aux tensions constitutives de la construction identitaire de l'EDMS.

Ainsi, une tension de double formation se loge dans la formation initiale du futur EDMS suscitant une tension structurante entre les logiques artistique et pédagogique. À cette formation s'ajoute l'exigence de professionnalisation (Bourdoncle et Lessard, 1998; Bourdoncle et Lessard, 2002) de l'EDMS imbriquée dans la rénovation des curricula de

1999. Cette exigence est orientée sur le développement de douze compétences professionnelles.

### **1.1.3.2 La professionnalisation dès la formation initiale**

Le programme de formation initiale en enseignement de la danse de l'UQAM, a été redéfini en 1999 à 2001 pour l'arrimer au développement des compétences professionnelles de l'enseignant. De plus, les nouvelles exigences du CAPFE rehaussant les formations psychopédagogique et pratique ont fait passer la durée des programmes de formation à l'enseignement de trois à quatre ans.

Peu importe sa discipline de référence, l'enseignant doit maîtriser douze compétences professionnelles selon le référentiel fourni par le ministère de l'Éducation du Québec : *La formation à l'enseignement : les compétences professionnelles* (Gouvernement du Québec, 2001). Dans l'optique du développement de celles-ci, l'étudiant construit son identité professionnelle principalement grâce à deux d'entre elles: la compétence 11, *S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel* et la compétence 12, *Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions*. Ces deux compétences s'inscrivent dans le paradigme « réflexif » (Lang, 1999; Paquay *et al.*, 1996; Schön, 1983) mis de l'avant dans les dispositifs de formation. L'EDMS s'approprie la profession par une démarche qui questionne les multiples dimensions de ses activités et construit son savoir professionnel par l'action et la réflexion en travaillant du même coup sur ses composantes identitaires. Cette démarche réflexive contribue au concept de professionnalisation.

Cette professionnalisation peut être considérée comme source de tension. Les exigences qui s'y rapportent ont pour effet d'amener un cheminement plus contraignant au regard de la nécessité de développer toutes les compétences de l'EDMS et d'empiéter sur le temps consacré au développement de leurs compétences artistiques. La formation orientée sur la professionnalisation de l'enseignant provoque des tensions. Les étudiants ressentent un frein dans leur élan artistique dès leur deuxième année de formation, au profit de la

qualification pédagogique. Ils peuvent vivre un déchirement entre la volonté de « danser plus » et celle de se former à l'enseignement<sup>23</sup>.

### 1.1.3.3 La tentation de la double pratique

Lors de leur formation et de leur carrière, et ce fait est récurrent, plusieurs étudiants et EDMS tentent de combiner la pratique artistique et l'enseignement. Ce désir d'une double pratique, source de tension, se retrouve également en enseignement de la musique (Deltand, 2009; Prescesky, 1997; Roberts, 1993a) ou des arts visuels (Bonin, 2007; Johnson, 2001). Dans le cas des jeunes étudiants qui proviennent pour la plupart du collégial, avec un bagage peu développé en pratique artistique, l'approfondissement de la formation artistique et pédagogique et l'actualisation de soi comme artiste en pratique apparaît un prérequis à l'enseignement de la danse. Il semble aussi que leur quête de reconnaissance comme artiste est, de prime abord, plus importante que la reconnaissance comme enseignante. C'est pourquoi certains candidats en enseignement (environ 15%) désirent se former au sein de deux baccalauréats, l'un en pratique artistique et l'autre en enseignement de la danse.

En ce sens, des statistiques de *l'Étude sur le Portrait de l'enseignement de la danse au Québec* (DBSF, 2002) montrent que parmi 62 % des individus enseignant la danse dans les trois secteurs confondus: récréatif, professionnel et éducatif, seulement 21 % ont œuvré exclusivement à titre d'enseignant depuis le début de leur carrière. Près de 80% des enseignants de la danse, des trois secteurs d'enseignement, combinent l'enseignement à la pratique artistique ou à une autre activité. À titre d'exemple, 63 % des enseignants comptent des années d'expérience à titre d'interprète et 50 % à titre de chorégraphe. Ils partagent presque à part égale le temps alloué à l'enseignement et à la pratique artistique, soit 52,7 % de leur temps à l'enseignement et le reste aux autres activités. Par ailleurs, il est

---

<sup>23</sup> Au département de danse de l'UQAM, ce malaise constaté entraîne parfois les étudiants à délaissé prématurément le cheminement enseignement ou à avoir l'intention de faire deux baccalauréats. D'ailleurs, pour apaiser cette tension, une récente modification du cheminement a eu lieu en 2008 pour l'arrimer davantage sur le profil de formation de l'enseignant-artiste en y ajoutant des cours du volet création et interprétation et ce, tout en respectant les exigences du CAPFE.



intéressant de constater que la moyenne du temps consacré exclusivement à l'enseignement de la danse augmente proportionnellement avec les années d'expérience. C'est dire qu'en début de carrière les enseignants combinent pratique artistique et enseignement plus qu'en fin de carrière.

#### **1.1.3.4 Le malaise de l'artiste-enseignant**

La notion même d'artiste-enseignant est à la source d'autres tensions. Elle fait naître parfois l'ambiguïté, parfois la réconciliation de deux identités. Or, elle engendre, dès la formation initiale, des malaises associés à une tension entre discipline et pédagogie (Boutin, 2003, p.192). En effet, dans une étude sur l'identité des futurs enseignants de la musique des provinces maritimes (Roberts, 1993a; Roberts, 1993b, 2004) écrit:

« Many of the students in music education programs experience a conflict between their identity as a musician and their role as a teacher. This ambiguity of identity leads to indecisiveness in curricular decision making. » (p. 2).

Les résultats d'études qui rendent compte de ce malaise, proviennent surtout de celles en arts visuels aux États-Unis (Mok, 1983), au Québec (Bonin, 2007) et en musique en France (Deltand, 2009). Elles fournissent quelques indices sur les tensions récurrentes inhérentes à la situation des artistes-enseignants du milieu scolaire, sans doute transférables à ceux de la danse. Elles sont provoquées par les difficultés associées 1- à la double posture du spécialiste en enseignement en art ; 2- à la combinaison par l'individu des rôles distincts à jouer reliés aux deux cultures, scolaire et artistique; 3- à la conciliation du monde de l'art et des exigences du monde scolaire. D'ailleurs à ce sujet, Adams (2007) mentionne les contradictions entre le type d'art pratiqué en formation et celui à l'école ceci relevées par des futurs enseignants en art graphique:

« The identity transition between their former role as an artist and the new one of institutional art teacher (or artist-teacher) is difficult and occasionally baffling-despite the mythology of liberalism within art education. One likely cause of these contradictions is the difference between the student's expectations of artistic practice, based on their art school experience and its value system, and the actual art procedures to be found in their schools.» (p. 268).

Les enseignants dispensent un programme de danse scolaire qui décrit des rôles pouvant engendrer des tensions identitaires. On y décrit un expert inscrit dans une logique de la discipline et un pédagogue inscrit dans une logique pédagogique reliée au paradigme de l'apprentissage. D'ailleurs, en lien avec la combinaison de ces logiques disciplinaire et pédagogique, Roux-Pérez (2003b), qui a réalisé une étude sur l'identité professionnelle des enseignants d'Éducation physique et sportive (EPS) en France, mentionne que certains enseignants adhèrent à l'une ou à l'autre des logiques, tandis que d'autres résistent à celles-ci et ce, malgré la mise en commun des finalités de la discipline, des valeurs éducatives et de la relation privilégiée avec les élèves. Roux-Pérez (*ibid*) ajoute que certains d'entre eux peuvent s'inscrire dans l'évolution disciplinaire en adaptant les contenus au niveau des ressources des élèves, en donnant un sens aux apprentissages, au développement de compétences diversifiées et aux évaluations. Tandis que d'autres, en rupture avec l'évolution disciplinaire, opèrent un repli sur sa spécificité motrice- plus technique. Cette auteure mentionne qu'ils peuvent alors se désintéresser de la formation continue, qu'ils jugent trop didactique et considérer la théorie comme étant trop éloignée de la pratique. Les formes d'engagement professionnel diffèrent donc d'un enseignant à l'autre car les interactions entre l'enseignant et les contextes sont porteuses de tensions, de logiques, de postures et de transactions multiples qui donnent à l'identité des enseignants en art son caractère complexe et dynamique.

La tension qui habite les enseignants d'arts origine de l'écart entre les postures artistique et pédagogique : l'une qui consiste à contribuer au développement d'artistes à l'école tout en mobilisant l'autre, celle du pédagogue facilitateur d'apprentissages. Ceci peut engendrer une ambivalence entre les postures à adopter tout en introduisant une dualité permanente dans les visées scolaires. Cette notion n'est pas nouvelle, mais elle soulève constamment des malaises « comme si la part d'artiste en eux avait disparu, ensevelie sous les exigences (...) de l'enseignement » (Laurier, 2003, p.26). La part d'artiste désire faire vivre des expériences et transmettre des savoirs associés à la démarche artistique et la part du pédagogue cherche à mettre en place des procédures pédagogiques qui facilitent l'apprentissage. Parfois, les enseignants en arts hésitent alors entre mobiliser d'une part,

une approche plutôt technique de l'art et d'autre part, une démarche de création qui se situe entre apprendre sur l'art ou apprendre à faire de l'art (Day, 1986 ; 1997; Zimmerman, 1994, 1997). En danse, nous pourrions traduire cette tension par l'hésitation entre une approche disciplinaire plus directive versus une approche centrée sur la singularité (Faure, 2000). Selon deux autres auteurs, c'est la formation initiale qui influence le plus l'approche qui sera privilégiée par l'enseignant et c'est l'identité de l'artiste-enseignant qui détermine la posture avec laquelle il intervient et qui affecte ses actions en classe (Johnson, 2001; Mok, 1983).

Enfin, mentionnons l'étude de Bonin (2007) sur les modes de conciliation identitaire de l'enseignant spécialiste en arts visuels au secondaire en contexte éducatif québécois. Cette auteure explique cette source de tension des logiques artistique et pédagogique ainsi :

« Il semble que la tension engendrée par les processus identitaires opposés que sont la différenciation et l'identification lors de l'insertion professionnelle des enseignants puisse être particulièrement exacerbée chez les enseignants en arts : la formation artistique, en développant et valorisant la singularité, l'originalité et l'innovation, met davantage l'accent sur le pôle de la différenciation que sur celui de l'identification, complexifiant ainsi l'identification à la profession enseignante au milieu éducatif encore réputé traditionnel et conformiste. La littérature fait état de cas d'abandon de la profession en raison du déchirement éprouvé, du conflit intérieur opposant la représentation de la création et de l'enseignement. La difficulté à se définir et à s'identifier, ainsi que la difficulté à faire cohabiter les activités dans le milieu artistique et celles dans le milieu éducatif sont donc choses connues» (p.29).

À la lumière de cet extrait, les deux postures ou logiques à concilier peuvent engendrer des tensions que Festinger (1957, cité par Mucchielli, 1986) appelle des « chocs acculturatifs » ou des « dissonances identitaires » : « les tensions engendrées par des contradictions peuvent devenir trop fortes et paralyser les actions en introduisant un doute permanent » (p. 98). Bien que ces malaises soient choses connues, nous ignorons comment l'EDMS gère stratégiquement les logiques de la discipline, de la création, de l'apprentissage et de l'éducation esthétique et culturelle imbriquées dans sa formation et sa pratique, comment il conjugue ces différentes logiques pour développer son identité professionnelle et pratiquer sa profession.

Ces constats sur la notion d'artiste-enseignant, tant dans la formation que dans la pratique, permettent d'anticiper la complexité des processus sous-jacents à la construction identitaire. À la lumière de tensions énoncées précédemment, nous présumons que plusieurs d'entre elles influencent la construction identitaire. Les tensions, apaisées ou non dans la pratique, nous apparaissent une porte d'entrée judicieuse pour pallier au manque d'informations sur la construction identitaire d'EDMS du Québec.

#### **1.1.4 Impact des tensions sur la construction identitaire**

L'objectif des trois premières sections était de faire état des sources des tensions vécues par l'EDMS au regard de l'évolution de la profession ainsi que de la place de la danse à l'école. Les trois grandes sources de tensions vécues par les praticiens, via des données et faits disponibles à l'heure actuelle, sont celles découlant du contexte socio-institutionnel, des décisions ministérielles et de la tension structurante entre les logiques artistique et pédagogique.

De ces trois sources de tensions, ce qui nous intéresse davantage est le jumelage, par les praticiens, des logiques artistique et pédagogique sous-jacentes à la formation initiale, à la double pratique et aux particularités des définitions de l'EDMS dans le PFEQ dans le contexte du « renouveau pédagogique ». En ce sens, nous reprenons les constats de Bonin (2007) : « On sait bien peu de choses sur la façon dont plusieurs enseignants en art, qui s'épanouissent dans leur profession, réussissent à concilier harmonieusement différents éléments, souvent paradoxaux, dans la constitution de leur identité professionnelle. » (p.29).

Bien que les tensions structurantes entre les logiques paradoxales soient au cœur de nos préoccupations, les autres sources de tensions déjà mentionnées ne sont pas négligeables, car elles induisent également des contradictions d'ordre identitaire. En effet, les tensions socio-institutionnelles issues du manque de reconnaissance sociale et institutionnelle de la profession entraînent des problèmes identitaires. À cet effet, Mucchielli (1986) précise que « des troubles de l'identité surviennent lorsque les modèles

identificatoires nécessaires à la construction de l'identité sont dévalorisés par le milieu social, lorsqu'ils sont présentés comme des identités négatives.» (p.93). En ce sens, Gervais (2003) a écrit que

« la définition même du concept d'identité professionnelle met à jour la difficulté que peut représenter le développement de son sentiment d'appartenance à un groupe social peu valorisé, à qui l'on reconnaît peu de compétences spécifiques, malgré une longue formation» (p. 94).

Les tensions vécues par les EDMS provoquées par le manque de valorisation, la difficile conciliation des logiques disciplinaire et artistique, les conditions hétérogènes de travail, les contextes divergents de pratique, les itinéraires professionnels variés et les différents types d'implication au sein de l'établissement scolaire ont des impacts et produisent des tensions sur le plan identitaire. Nous pouvons imaginer que dans leurs parcours professionnel les EDMS sont obligés de les concilier ou de mobiliser des stratégies destinées à les apaiser. Toutefois, les recherches antérieures sur la construction identitaire ne sont pas allées investiguer le cœur de ce problème.

Les tensions que vivent les EDMS au quotidien sont complexes et riches sur le plan identitaire. Des données discursives recueillies auprès d'EDMS à propos de leurs trajectoires individuelles et sur les représentations qu'ils se font des rapports, des statuts, des rôles, des différentes facettes et des enjeux de leur activité professionnelle sont susceptibles de révéler des tensions qui sont soulagées ou non par des stratégies personnelles.

## **1.2. Tensions et stratégies identitaires des enseignants**

Dans cette partie, nous présentons des recherches conduites antérieurement sur la construction identitaire d'enseignants par le biais des tensions et des stratégies identitaires. Elles permettent de cibler des résultats utiles pour éclairer notre problème.

Depuis le début des années 1990, la construction de l'identité professionnelle a fait l'objet de nombreuses réflexions théoriques et de recherches (Anadón et Savoie-Zajc,

2004)<sup>24</sup>. Un grand pan de la recherche en éducation s'est consacré à la profession enseignante sous l'angle de la problématique de la professionnalisation au cœur des transformations identitaires. Ainsi, la construction identitaire est devenue l'un des processus centraux d'études possédant des enjeux tant ontogéniques que stratégiques (Van Der Maren, 1995, 1999) et recelant des pistes pour le développement professionnel.

Pour Cattonar (2005) et Dubar (1991), l'identité professionnelle se construit et se manifeste dans l'interaction entre individus dans le domaine du travail selon l'histoire professionnelle de l'individu. Elle conduit à un sentiment d'unité qui fait en sorte que l'enseignant effectue des choix dans la continuité de cette unité. Cattonar (2005) affirme que « l'identité professionnelle est un concept sociologique pertinent pour saisir comment s'articule le vécu subjectif du métier et les conditions sociales de la pratique ». Elle est travaillée dès la formation et tout au long de la carrière et subit, au cours du temps et du travail, des reconstructions perpétuelles résultant des interactions entre ses composantes biographiques, contextuelles et relationnelles d'où son appellation construction identitaire.

C'est par la crise d'identité (Dubar, 2000; Legault, 2003), les tensions ou l'identification de situations « tensionnelles » (Bourgeois, 2006b; Kaddouri, 2006) et les remises en question (Gohier *et al.*, 2000) que s'amorcent les transformations identitaires au cours des trajectoires professionnelles. La construction identitaire s'élabore grâce aux tensions qui accompagnent généralement les moments cruciaux de l'existence, les changements de statuts, les événements majeurs de l'histoire personnelle. De plus, des stratégies identitaires (Camilleri *et al.*, 1990) permettent la construction identitaire en soulageant les tensions.

---

<sup>24</sup> Deux mécanismes de la construction identitaire mis en lumière par Anadón (2004) nous intéressent: 1- les cheminements antérieurs des EDMS, soit les trajectoires scolaire et professionnelle et 2- leur développement professionnel au regard des attentes en contexte, des difficultés vécues et des rôles à jouer soit les représentations des aspects de leur profession.

### 1.2.1 Références sur les tensions et stratégies identitaires

Dans la littérature, les tensions et les stratégies identitaires sont majoritairement définies selon une approche disciplinaire sociologique et constructiviste. Pour le sociologue Dubar (2000), l'identité est en mouvement dans une dynamique de « déstructuration-restructuration » et celle-ci prend l'allure parfois de « crise des identités ». La crise est une « phase difficile traversée par un groupe ou un individu » (Dubar, 2001, p.9) ou autrement dit : « une rupture d'équilibre entre diverses composantes » (*ibid* p.10). Selon Dubar (2000), s'il y a discontinuité ou rupture de l'unité, il y a donc tension ou crise sur le plan identitaire<sup>25</sup>. Une tension séparerait l'unité en deux pôles. L'entre-deux pôles crée un déséquilibre qui force l'EDMS se positionner. Ainsi, dans le discours d'EDMS par exemple, les tensions identitaires ressortent lorsqu'il y a rupture dans la continuité de ses propres visions de lui-même et du monde qui l'entoure, de ses perceptions de soi en tant qu'artiste et enseignant ou en tant que pédagogue et créateur. Or, nous ne pouvons que le présumer et non pas l'affirmer car nous n'avons pu recenser d'études sur la profession d'EDMS au Québec.

Lorsque l'enseignant vit des moments de déstabilisation, de remise en question de soi (Neuville et Van Dam, 2006), des tensions apparaissent procurant un mal-être, un manque de confort. L'individu va alors tenter de les réduire par des stratégies identitaires pouvant gérer ou réguler les tensions entre différentes images de soi constitutives de son identité, et l'amener provisoirement vers plus de cohérence, de stabilité, d'équilibre et d'intégration (Bourgeois, 2006a; Camilleri *et al.*, 1990; Kaddouri, 2002; Tap, 1986, 1996). Kaddouri (2006) affirme que les tensions appellent une régulation par des stratégies qui permettent de les atténuer au plan identitaire :

« Les tensions conduisent le sujet à mettre en place des stratégies identitaires dont l'objectif est la sauvegarde de l'intégrité de l'identité, le maintien de la cohérence de ses différentes composantes, ainsi que la garantie de l'authenticité du projet de soi pour soi (projet identitaire)» (p.122).

---

<sup>25</sup> Camilleri (1990) définit le plan identitaire comme étant la représentation de soi comme système de significations et de valeurs.

Les stratégies, pour les EDMS, découleraient des tensions identitaires et orienteraient l'action et la motivation à agir en pratique. Elle peuvent relever soit d'une tension entre la façon dont on se perçoit dans sa profession aujourd'hui (soi actuel) et la façon dont on aimerait bien être (soi idéal), soit d'une tension entre deux idéaux de soi concurrents (ici artiste et pédagogue) ou encore d'une tension entre l'image que l'on a de soi-même et l'image que les autres pourraient avoir de soi (tension soi/autrui) (Higgins, 1991, cité par Dubar, 2000).

Bossard (2000) précise que les changements identitaires impliquent la reconstruction de l'identité, différente de l'ancienne, non seulement parce que le statut change objectivement, mais parce que l'enseignant doit gérer « subjectivement de nouvelles relations avec les autres, et peut-être surtout, entre son passé, son présent et son futur » (*ibid*, p 172-173) par des stratégies identitaires personnelles.

Les tensions éprouvées par les EDMS peuvent provoquer une déstabilisation des repères et des systèmes symboliques antérieurs, influencer la construction identitaire des praticiens, changer la manière de faire, de sentir et de penser (Bossard, 2000) et affecter la stabilité liée à la maîtrise du travail, par le fait même, des identités professionnelles.

Pour Bossard (2000, p.101), ce serait par la crise que l'enseignant devient enseignant et ses stratégies de survie identitaires ont pour but de lui permettre, dans une situation de crise ou de tension, de se donner un nouveau système de référence pour affronter la nouvelle situation. C'est ce système de référence qui nous intéresse chez les EDMS.

Pour les EDMS de la première génération de programme de danse, nous présumons que les changements socio-institutionnels et ministériels au Québec amènent des remaniements identitaires importants dans la perception de soi et de l'environnement. L'identité résulterait alors d'un processus actif et conflictuel, appelé « compromis identificatoire » ou négociation identitaire, où interviennent des dimensions sociales. Les crises identitaires, d'intensités variables, en déclencheraient le mouvement de déconstruction nécessaire pour donner naissance à une nouvelle construction (Bossard,



2000, p.103-104) et permettraient de croître et de s'adapter sans cesse par l'alternance entre la crise et la résolution pour se faire, se défaire et se refaire. Toutefois, ce ne sont pas tous les enseignants qui vivent des crises. Huberman (1989) a montré qu'il y en a qui entrent dans la profession et la pratiquent sans crises majeures.

Les tensions peuvent être engendrées par des changements organisationnels ou institutionnels tels que des changements de normes, de modèles ou de terminologie. Au Québec, nous pourrions associer ces tensions au renouveau pédagogique qui provoque une déstabilisation des repères ou des systèmes symboliques antérieurs et menace la stabilité liée à la maîtrise du travail et aux identités professionnelles des EDMS. Parfois, le changement peut être vécu comme une sanction et non comme un progrès et la tension engendrée appelle un remaniement en profondeur de l'individu, inspiré par une démarche de recherche de sens. À ce moment-là, pour Dubar (2000), la construction identitaire devient un travail, un processus complexe qui passe par une suite d'expérimentations, de configurations ou de stratégies. Celles-ci sont des réactions dynamiques, qui présentent une certaine cohérence, entraînant des évolutions en réponse aux mutations des institutions et du monde de l'éducation.

Barbier (1998; 2000), Cattonar (2005), Gohier et al.(2000), Kaddouri (2006), Martineau et Presseau (2006), Pouchain-Avril (1995; Roux-Pérez, 2003c) et Roux-Pérez (2001) se sont consacrés à l'étude des tensions et des stratégies identitaires des enseignants de différentes disciplines et de différents ordres d'enseignement en analysant leurs stratégies d'adaptation contextuelles de gestion et de régulation des tensions identitaires. Néanmoins, une question subsiste : peut-on transférer ces stratégies aux EDMS pour qui les exigences et les contextes sont différents? Si l'identité est contextuelle, relationnelle et singulière, nous pourrions pressentir que non. Or, comme on ne peut généraliser les conclusions de recherches antérieures liées à une situation particulière, nous ressentons la nécessité de réaliser cette étude afin de questionner particulièrement les EDMS à ce sujet.

En nous inspirant des recherches déjà menées sur les tensions et les stratégies d'enseignants, nous irons recueillir de nouvelles données empiriques concrètes sur la construction identitaire des EDMS dans le contexte de cette jeune profession méconnue.

### **1.2.2 Les recherches sur la construction identitaire des enseignants**

Pour circonscrire notre recension des écrits, nous avons retenu les thèmes qui nous interpellent par leur lien avec notre problématique : l'identité d'artistes, de futurs enseignants en arts et d'enseignants en arts ainsi que les tensions et les stratégies des enseignants et plus particulièrement celles des enseignants en arts. Comme nous n'avons pu recenser d'études sur la profession d'EDMS au Québec ou ailleurs, nous nous sommes rabattue sur celles d'enseignants d'autres disciplines artistiques.

Parmi les études qui ont abordé la problématique identitaire<sup>26</sup>, nous nous sommes intéressée plus particulièrement à celles qui pouvaient nourrir notre réflexion. Nous avons retenu les plus significatives (annexe 6) au regard des tensions et des stratégies faisant parties intégrantes du processus de construction identitaire de l'enseignant. Cattonar (2005) fait état d'une tension entre l'idéal et la réalité et des adaptations contextuelles des enseignants belges alors que Breton, Martineau et Presseau (2006) décrivent les situations de crise qui reconfigurent l'expérience d'enseignants au secondaire du Québec. De leur côté, Anadón, Bouchard, Charbonneau, Chevrier et Gohier (2003; 2000; 2001) décrivent les tensions engendrées par les remises en question d'enseignants du primaire au Québec et les moyens pour y remédier tandis que Roux-Pérez (2003a) analyse les tensions entre différentes logiques d'intervention d'enseignants d'EPS en France qui pourraient être apparentées aux différentes logiques que l'EDMS doit concilier.

Nous nous sommes aussi intéressée aux études qui abordaient la construction identitaire des futurs enseignants et enseignants en arts : en musique au Canada (Prescesky, 1997; Roberts, 1993a), en musique en France (Deltand, 2009; Guillot, 2002), en arts visuels

---

<sup>26</sup> Nous avons consulté des études sur la construction identitaire d'enseignants du primaire et du secondaire tant au Québec qu'à l'étranger selon les moments de la carrière de l'enseignant: en formation, en insertion professionnelle ou en pratique (Cattonar, 2005; Gervais, 1999; Gohier *et al.*, 2000, 2001; Lessard et Tardif, 2003; Riopel, 2002).

en Finlande (Räsänen, 2005), en arts graphiques aux États-Unis (Adams, 2007), et finalement à celles qui abordaient la construction identitaire par le biais des tensions et des stratégies déployées par les enseignants : les stratégies de gestion de l'identité professionnelle des artistes enseignants en arts visuels aux États-Unis (Hatfield, Montana, et Deffenbaugh, 2006) et les modes de conciliation des rôles d'artistes-enseignants en arts visuels du secondaire au Québec (Bonin, 2007).

De plus, nous nous sommes attardée à celle de Heinich (1995) qui aborde la difficulté d'identification de l'écrivain lorsqu'on lui demande de se définir et à celle de Langlois (2000), qui a questionné la situation identitaire d'artistes formés versus artistes autodidactes et qui conclut que la formation académique en art est un élément identitaire puissant et distinctif des artistes formés.

Ces recherches recensées, se sont avérées utiles pour prendre connaissance de l'état des connaissances sur des tensions et stratégies s'inscrivant dans la construction identitaire d'enseignants en divers contextes. Toutefois, étant donné la particularité des tensions identitaires qui animent les EDMS, nous nous sommes efforcée de cerner les tensions apparentées à notre problème. Par exemple, les résultats de recherches confirment que la double formation d'artiste et d'enseignant crée une tension constructive centrale pour le processus d'identification (Adams, 2007; Bonin, 2007; Hatfield, Montana, et Deffenbaugh, 2006). Thornton (2005) propose l'approche réflexive pour favoriser cette identification. D'ailleurs cette approche est préconisée au sein de la formation initiale au Québec (Boutin, 2003; Gervais, 2003).

Bonin (2007), pour sa part, est arrivée à identifier sept modes de conciliation des composantes identitaires d'enseignants<sup>27</sup> en arts visuels au secondaire. Par contre, cette étude par ses résultats ne répondait que partiellement au problème identitaire d'EDMS en contexte québécois qui origine des sources de tensions présentées. Bien que ces recherches

---

<sup>27</sup> Pour Bonin (2007), les éléments des dimensions personnelle et sociale de l'identité à concilier dans les composantes identitaires sont Esthétique et appartenance par le mode de réunion; Création et impact social par le mode de canalisation; Développement de la personne et reconnaissance sociale par le mode d'inclusion; Nomadisme et attachement par le mode d'extension; différenciation et appartenance ou noblesse de l'art et hybridité de la profession sans conciliation; Expansion/multiplicité ainsi que Stabilité/unité par le mode d'équilibration.

abordent les tensions et parfois des stratégies, elles ne sont pas toujours identitaires et n'interpellent pas le contexte de la profession de l'EDMS qui nous intéresse. Nous avons donc trouvé dans la littérature scientifique bien peu d'indices sur notre problème énoncé.

### **1.2.3 La construction identitaire dans la recherche en danse**

Au Québec, la recherche en enseignement de la danse consiste majoritairement en des études de pratiques. Celles-ci ont été conduites tant dans le secteur éducatif que professionnel. Elles ont entre autres pour thèmes: la pratique esthétique en danse (Lord et Bruneau, 1998), la pratique évaluative en danse (Bruneau, 1994), l'analyse de programmes d'enseignement de la danse (Roberge, 1998), la mise en œuvre des programmes de danse (Mouly, Genet-Volet, et Amade-Escot, 1999), l'étude de pratique en enseignement de la danse (Raymond, 1998), la pratique experte (Kovács, 2003), la contribution du milieu culturel à l'éducation artistique et culturelle des jeunes (Turcotte, 2004), la médiation en classe de danse (Harbonnier-Topin, 2009). Cependant, ces études ne touchent pas le thème de la construction identitaire de l'EDMS. C'est la raison pour laquelle nous avons dû nous rabattre sur des études sur la construction identitaire menées dans d'autres disciplines artistiques ou physiques.

Des études en enseignement des arts, ou autres disciplines apparentées, ont abordé la construction de l'identité professionnelle. Celle d'enseignants de musique (Ballantyne, 2005; Dolloff, 2007; Hargreaves *et al.*, 2003; Mark, 1998; Roberts, 1993a), en arts visuels (Adams, 2007; Bonin, 2007) ou d'éducation physique (Roux-Pérez, 2001) et ceci prouve la pertinence du dit sujet. Toutefois, ces dernières ne se centrent que peu ou pas sur les tensions recensées ou sur les stratégies identitaires. Bien que certaines correspondances puissent être trouvées en regard des EDMS et que des conclusions significatives soient possiblement transférables à leurs réalités, elles ne répondent que partiellement aux enjeux et malaises déjà décrits du contexte québécois parce qu'elles ne traitent soit que de la formation initiale, soit que de la notion artiste/enseignant dans une autre discipline ou dans d'autres pays donc, dans un autre contexte. Aucune documentation scientifique ne traite du problème identitaire d'EDMS.

Des questions nous interpellent et n'ont pas trouvé réponse dans notre recension des écrits à savoir : Comment se présente la construction identitaire d'EDMS? Quelles tensions réelles vivent-ils? Comment sont-elles résolues ou non dans la pratique? À quelle logique adhèrent-ils au regard de la formation des jeunes? Comment les EDMS se voient-ils, s'identifient-ils? Comment autrui les perçoit-il dans la pratique? Comment s'organisent leurs discours sur la pratique? Quel sens donnent-ils au contexte scolaire dans lequel ils s'inscrivent? Comment se définissent-ils? Comment négocient-ils la reconnaissance de soi dans la relation avec autrui? Quelles stratégies identitaires convoquent-ils? Toutes ces questions motivent notre quête de compréhension de la construction identitaire par le biais des tensions et stratégies identitaires d'EDMS.

### **1.3 Question générale de recherche**

Compte tenu de la présentation des sources de tensions énoncées dans la première partie et des données de la littérature présentées dans la deuxième partie de la problématique, voici le préambule à notre question de recherche. Il interpelle la construction identitaire des EDMS par le biais des tensions identitaires réelles issues des défis rencontrés et qu'ils tentent de résoudre ou d'apaiser:

- Considérant le contexte socio-institutionnel qui engendre la précarité de la profession et la difficulté de faire reconnaître la légitimité des disciplines artistiques et de la profession d'enseignant spécialiste en art à l'école (Hipp, 1994), la danse et la profession d'EDMS ne jouissent pas d'une reconnaissance ou d'une valorisation dans le milieu scolaire;
- Considérant l'absence d'une association spécifique d'EDMS qui les représente ou d'un champ syndical d'embauche qui leur appartient entraînant une dévalorisation non sans conséquence sur le plan identitaire, les EDMS ne jouissent pas d'un lien d'appartenance et d'identification à un modèle reconnu socialement;
- Considérant les changements légaux liés au Régime pédagogique du Québec de 2005 qui ont fait de la danse l'une des quatre disciplines de la formation obligatoire en art au primaire et au secondaire suscitant de nouvelles conditions de pratique de la profession d'EDMS qui contribuent à façonner l'identité professionnelle;

- Considérant que l'élargissement des contenus de formation propres aux disciplines artistiques, la nature des savoirs évalués, les changements de rôles proposés par le MELS et les approches pédagogiques à renouveler depuis 2000 qui incitent les EDMS à innover et à se former pour changer leurs attitudes au travail, élargir ou modifier leurs compétences (Dubar, 1991, 1992; Sainsaulieu, 1985) et par le fait même reforcer leur identité professionnelle;
- Considérant que les changements organisationnels et/ou institutionnels et/ou ministériels ont amené des modifications de normes, de modèles, de terminologie d'où découle « une pluralité de prises de position et de perspectives de pensée et d'action qui traversent un même milieu professionnel » (Gravé, 2002, p. X) qui modifient la construction identitaire;
- Considérant que la double formation initiale de l'artiste-enseignant entraîne notamment des difficultés au regard de la double pratique et de la double posture de créateur ou d'interprète et d'EDMS; que ce phénomène influence son identité professionnelle conférant aux protagonistes un positionnement paradoxal faisant en sorte qu'ils vivent des contradictions en terme de légitimité de posture entraînant des malaises d'ordre identitaire;
- Considérant que les logiques artistiques et pédagogiques sont difficiles à concilier pour certains et que la diversité des identités amènent une variété d'interventions reliées à l'identité professionnelle;
- Considérant l'absence de recherche sur la situation particulière des EDMS;

Nous formulons la question générale suivante qui englobe l'orientation de l'étude : Quelles sont les tensions vécues par des enseignants de la danse en milieu scolaire et les stratégies qu'ils déploient pour les apaiser dans leur construction identitaire?

### **1.3.1 Objectif général de recherche**

L'objectif général de cette étude est d'identifier les tensions et stratégies liées à la construction identitaire d'EDMS du Québec. C'est une quête animée par le désir de comprendre une profession méconnue et minoritaire du monde de l'éducation dans la perspective de celui qui l'exerce. Nous voulons identifier les tensions identitaires réelles, inhérentes à la construction identitaire et à la pratique de la profession ainsi que les stratégies identitaires convoquées par l'EDMS pour les réguler. Ceci dans le but de

comprendre comment les EDMS traversent les épreuves identitaires de leur parcours, pour s'adapter contextuellement et survivre car, malgré toutes les sources de tensions identifiées, cette jeune profession persiste et résiste à celles-ci.

### **1.3.2 Retombées**

Les EDMS exercent une « profession méconnue en dispensant une discipline marginale à l'école. » (Raymond et Turcotte, 2006). Trente ans d'existence de la profession c'est bien peu et, de ce fait, leur situation est une réalité difficile à cerner vu l'absence de modèle de construction identitaire documenté à l'aide des discours de ceux qui l'exercent. Les connaissances générées par une étude scientifique sur leur construction identitaire pourront être réinvesties, tant dans la formation initiale que continue. Elles contribueront au développement de compétences reliées au développement professionnel. Enfin, cette étude peut contribuer à une meilleure compréhension de la construction identitaire laquelle pourra contrer la méconnaissance de la profession et la valoriser.

## CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL

*« La construction identitaire est un processus hautement dynamique au cours duquel la personne se définit et se reconnaît par sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir dans les contextes sociaux et l'environnement où elle évolue »  
(ACELF, 2006)*

Par cette étude, notre intention est d'identifier des tensions identitaires d'enseignants de la danse en milieu scolaire (EDMS) ainsi que des stratégies qu'ils convoquent pour les apaiser dans leur processus de construction identitaire. Le cadre conceptuel décrit des mécanismes opérationnels explicatifs de la construction identitaire dont les tensions et les stratégies font partie. Nous présentons ceux que nous avons retenus pour l'étude.

Ce chapitre aborde, dans la première partie, les concepts opérationnels disponibles sur la construction identitaire selon une approche sociologique constructiviste. Elles ont été tirées principalement des travaux de Dubar (1991; 2000) et seront appuyées par des références à des écrits d'autres auteurs dont Barbier (2006; 1998; 2000), Blin (1997), Cohen-Scali (2000), Gamba-Nasica (1999), Gravé (2002), Kaddouri (1996; 2001b; 2006), Pouchain-Avril (1995) et Sainsaulieu (1996), qui ont aussi traité de la construction identitaire. À notre avis, elles complètent et nourrissent les travaux de Dubar. La deuxième partie, traitera de l'opérationnalisation de notre cadre conceptuel et nous conclurons ce chapitre avec nos questions spécifiques de recherche.

### 2.1 La construction identitaire

L'identité est un concept polysémique. Son usage est multiple, pluriel, multiréférentiel et parfois flou (Cattonar, 2005; De Gaujelac, 2002; Dubar, 1991; Mucchielli, 1986). Il est aussi tributaire de la perspective disciplinaire et de l'approche théorique mises de l'avant par les auteurs pour construire l'intelligibilité du phénomène. Bien qu'il existe des approches sociologiques multiples<sup>28</sup> de l'identité, dans la présente

---

<sup>28</sup>Approches issues de plusieurs courants allant des déterministes aux plus actionnistes.



étude, la perspective disciplinaire sociologique choisie est reliée au courant constructiviste qui recourt à l'appellation construction identitaire pour parler d'identité. La construction identitaire est définie par Demazière et Dubar (2004) comme :

« le processus sous-jacent à l'énonciation des séquences d'affirmation subjective ou d'appropriation personnelle considérées comme des discours de référence par rapport auxquels les enseignants construisent des identités professionnelles. Des trajectoires subjectives associées à des formes de temporalités qui pourraient être déchiffrées dans les manières de dire les événements biographiques» (p. 321).

Autrement dit, selon cette définition, elle renvoie à des discours de référence sur la profession d'un individu ainsi qu'aux façons de parler des événements de sa trajectoire biographique.

### 2.1.1 Le concept de construction identitaire

Voici quelques postulats constructivistes au regard de l'individu et de la construction identitaire:

- Il existe une dimension interactive entre l'individu et la société dans la construction identitaire. L'identité est à la fois sociale et individuelle. L'identité est alors à la fois identité pour autrui et identité pour soi, une double transaction (Cattonar, 2005; Dubar, 1991, 2000);
- L'identité individuelle et l'identité collective se coproduisent (De Gaujelac, 2002);
- Le rapport entre l'individu et le monde social est conçu comme une relation dialectique continue où l'homme et son monde interagissent entre eux. L'individu est à la fois production sociale et producteur du social; le produit agissant en retour sur le producteur (Berger et Luckmann, 1986);
- L'identité est un cheminement, une construction-déconstruction-reconstruction perpétuelle, une pluralité d'images de soi<sup>29</sup> en contexte et en interaction (Barbier *et al.*, 2006; Bourgeois, 2006a; Kaddouri, 2006; Lahire, 2001; Verhoeven, 2006).

---

<sup>29</sup> Dans le cadre de cette étude, les images de soi (artiste, pédagogue, enseignant, professeur) ainsi que les rôles inhérents à ces images de soi peuvent être sources de tensions identitaires ou de conflits internes. Ces images de soi pourraient être parfois contradictoires ou divergentes et la motivation à agir du sujet dans la pratique, par des stratégies identitaires, s'ancrerait dans ces tensions ou contradictions.

Compte tenu de ces postulats, Cattonar (2005) affirme que la construction identitaire de l'enseignant est un processus spécifique, singulier et contextuel possédant des dimensions biographiques et relationnelles. Elle est complexe et en tension entre les multiples facettes de sa profession et ce, en regard de l'histoire et de l'identité de chacun. Pour Dubet (1994), la construction identitaire possède une dimension subjective, dynamique et relationnelle et elle est un processus propre à chaque enseignant. Pour Kaddouri (2006), elle est aussi mouvante qu'évolutive. L'identité professionnelle n'est donc pas une donnée immuable. Elle se construit dès la formation initiale et change tout au long d'une carrière d'enseignant.

Bien que l'on puisse en partie définir et qualifier la construction identitaire, ce n'est pas suffisant pour en faire un concept opératoire solide. C'est pourquoi, dans le cadre de cette étude, nous optons plus spécifiquement pour les concepts expliqués dans l'approche sociologique constructiviste de l'identité professionnelle que le sociologue Claude Dubar (1991; 1992; 1994; 2000; 2001) a mis au point. Ils permettent de mieux comprendre la « négociation identitaire » individuelle dans la sphère du travail.

Dubar (1991) propose des concepts explicatifs tangibles de la construction identitaire par l'articulation d'une « double transaction », biographique et relationnelle, qui permet la négociation de l'identité en contexte (Demazière et Dubar, 2004, p. 301). Selon Dubar, l'individu est considéré à la fois « produit » d'une trajectoire biographique de socialisations successives et « producteur » d'interactions relationnelles avec autrui en étant relié à des groupes sociaux ou professionnels d'appartenance au travail :

« Les identités professionnelles se construisent dans et par les interactions tout au long de la vie. Elles s'élaborent à partir d'un parcours, d'une trajectoire, en débordant des limites du lieu de travail (...) Des personnes qui font le même travail, peuvent construire des identités professionnelles différentes » (Allemand, 2004, p. 144).

L'approche sociologique de la construction de l'identité professionnelle de Dubar, à laquelle plusieurs chercheurs font référence, tient compte des contextes<sup>30</sup> et de la subjectivité des individus. Aussi, cette approche nous apparaît la plus appropriée pour traiter notre objet d'étude.

## **2.1.2 Éléments inhérents à la construction identitaire**

Des études consultées, nous dégagons cinq éléments inhérents au concept de construction identitaire. Il s'agit de 1- la négociation identitaire par la double transaction; 2- la transaction interne de nature biographique; 3- la transaction externe de nature structurelle et relationnelle; 4- les tensions identitaires et 5- les stratégies identitaires. Ces éléments s'inscrivent dans une perspective intégratrice, dynamique et constructiviste du concept de construction identitaire. Ils permettent l'opérationnalisation de celui-ci car ils émergent de l'interprétation, par des auteurs, d'un ensemble de composantes de l'identité (Barbier, 1996, p.11; Camilleri *et al.*, 1990, p.23; De Gaulejac et Taboada Léonetti, 1994, p.184-185; Kaddouri, 2006; Lipiansky, 1990; Taboada Léonetti, 1990; Tap, 1996, p.190).

### **2.1.2.1 Négociation identitaire par la double transaction**

Dans les processus identitaires du travail, il y a articulation de deux transactions, que Dubar (1992; 1996) nomme « la double transaction ». L'une, temporelle, s'articule dans le temps et l'autre, spatiale, s'articule dans l'espace. Toutes deux représentent la projection de l'espace-temps identitaire d'un individu confronté aux autres dans son cheminement biographique.

Dans le modèle d'intelligibilité du phénomène de construction de l'identité professionnelle de Dubar (2000), l'identité est considérée comme une « identification

---

<sup>30</sup> « Social constructionism considers identity to be socially, historically, politically, and culturally constructed at both the institutional and individual level » (Omi et Winant, 1994 cités par Abes, 2007, p.2). « The salience of each identity dimension to the core is fluid and depends on contextual influences » (Jones et McEwen, 2000 cités par Abes, 2007).

contingente » négociée dans le temps et dans l'espace. Autrement dit, la négociation identitaire<sup>31</sup> est une transaction de l'espace-temps.

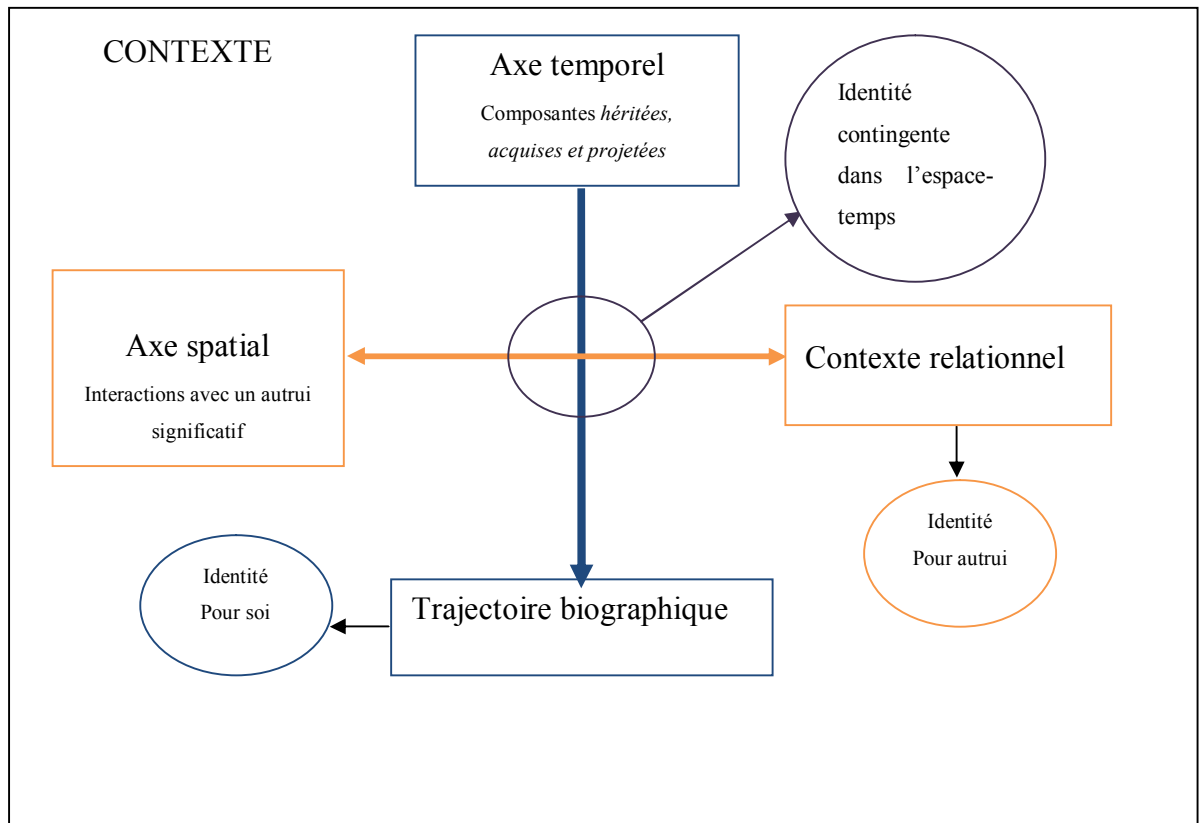
L'identité se modifie au fil du temps selon les positions occupées par un individu. Au sein d'un groupe, elle se modifie dans l'espace social (Cohen-Scali, 2000). Ainsi, l'identité professionnelle n'est jamais fixée (Dubar, 1991, 1992, 1994). Elle émerge des expériences et des interactions de l'individu dans le temps et en contexte car l'espace de travail allie le subjectif et la réalité sociale (Cohen-Scali, 2000).

La double transaction mène d'une part à l'identité pour soi dans son déploiement temporel biographique et d'autre part à l'identité pour autrui dans son cheminement spatial relationnel (Dubar, 1991, p.128). La construction identitaire est la conséquence de cette double transaction. Ainsi, au croisement des deux transactions, il serait possible de rendre compte de l'identité professionnelle contingente des EDMS.

Nous retenons dans notre cadre conceptuel les deux modes de négociation transactionnelle des composantes identitaires sur les axes temporel et spatial (en orange et en bleu dans la figure qui suit). La première transaction est de nature biographique (bleu) et la deuxième transaction est de nature structurelle ou relationnelle (orange). Les deux transactions sont en dynamique permanente comme des processus hétérogènes, indissociables et articulés. Nous illustrons les transactions dans l'espace-temps en contexte dans la figure qui suit.

---

<sup>31</sup> La négociation identitaire est un processus communicationnel complexe, irréductible à un étiquetage autoritaire d'identités prédéfinies sur la base des trajectoires individuelles.



Transaction biographique : —————  
 Transaction relationnelle : —————

Figure 1 : Deux modes de négociations identitaires : transactions relationnelle et biographique.

L'identité professionnelle contingente (cercle du centre) est le résultat négocié, plus ou moins stable et provisoire, de divers processus de socialisation envisagés comme des transactions biographiques (en bleu) et relationnelles (en orange), liés au contexte particulier dans lequel ils s'inscrivent (Dubar, 1991).

### 2.1.2.2 Transaction interne de nature biographique : trajectoires

Dubar (1991) explique que la trajectoire biographique de l'individu (en bleu dans la figure 1), sur l'axe temporel, est évolutive dans le temps. Elle est héritée de la sociologie causale. La trajectoire biographique est constituée des composantes issues d'une série de

socialisations qui mènent à la socialisation professionnelle. Elles confèrent l'identité pour soi.

Les composantes identitaires de la trajectoire sont les identités héritées, acquises et projetées ou visées :

- Les identités « héritées » proviennent des origines socio-familiales, de groupes socioculturels et du monde scolaire. Elles sont repérables dans les composantes issues de la socialisation primaire (Dubar, 1991, p.122);
- Les identités « acquises » proviennent de la formation qualifiante scolaire. Elles sont repérables dans les composantes construites dans le cadre des positions et appartenances socioprofessionnelles ou rôles sociaux issus de la socialisation secondaire;
- Les identités « projetées (visées ou virtuelles ou possibles) » (Laing, 1961) sont reliées aux rôles spécifiques à jouer dans la division du travail. Elles sont issues de la socialisation secondaire professionnelle et conduisent à l'identité professionnelle (Berger et Luckmann, 1986). Ou encore, selon Kaddourri (2006):

« les composantes *projetées ou visées* sont, d'une part, le projet de soi pour soi (le projet identitaire envisagé du soi actuel vers soi futur) et, d'autre part, le projet de soi pour autrui (projet identitaire prescrit du soi à destination d'autrui) » ( p.123).

La transaction biographique s'effectue en un mouvement de construction, déconstruction et reconstruction. L'individu reconstruit ainsi son identité « réelle » au travail, qui est multidimensionnelle et hétérogène, à partir d'abord des premières identités « héritées » puis des identités « acquises » et, ensuite, des identités « projetées ou visées » ou « professionnelles ». Les identités « réelles » issues de la réalité subjective sont plus instables et peuvent être plus facilement transformées (Berger et Luckmann, 1986):

Pour Kaddourri (2006), l'une des clefs de compréhension de la construction identitaire est l'analyse de la façon dont le sujet négocie et gère le matériau relatif à ses identités héritées et à celles acquises. Ces deux matériaux, selon lui, entrent en conflit et provoquent des tensions identitaires qui orientent les représentations qu'il se fait de son devenir identitaire (identités réelles).

L'entrée dans une spécialité disciplinaire, ici la danse et l'enseignement de la danse, constitue un acte significatif de l'identité « visée » sur lequel peuvent se greffer les négociations identitaires (Dubar, 1991, p.119). La socialisation professionnelle s'effectue par le passage à une formation professionnelle qualifiante. Dans le cas des EDMS, l'entrée en formation initiale à l'UQAM est la première manifestation de l'identité professionnelle « visée ». Cette formation induit un modèle de socialisation professionnelle. Elle est conçue telle une initiation à la culture professionnelle qui appelle l'individu à adopter une nouvelle conception de soi et du monde qui conduit à une nouvelle identité en pratique. Ce que nous appelons un changement de posture.

**En résumé**, la transaction biographique dans l'axe temporel relie la trajectoire antérieure et la construction subjective d'une vision de l'avenir possible (le soi vers le soi idéal). C'est le processus par lequel les individus anticipent leur avenir à partir de leur passé avec continuité ou discontinuité. La transaction biographique est donc tributaire des différentes appartenances sociales de l'individu tant passées que présentes, successives et simultanées. Elle est « interne » et individuelle, c'est « une négociation avec soi-même » (Lévi-Strauss, 1989) conduisant à l'identité pour soi. C'est une projection des avenir possibles en continuité ou en rupture avec le passé reconstitué appelé « trajectoire ». Bien que la transaction biographique mette en jeu la continuité des appartenances sociales et le sens des trajectoires individuelles, il peut survenir des tensions ou des ruptures sur cet axe qu'un individu aura à soulager pour se construire au plan identitaire. Voyons maintenant la nature de l'autre transaction structurelle ou relationnelle qui complète la transaction biographique et qui permet de constater l'identité contingente dans l'espace-temps.

### **2.1.2.3 Transaction externe de nature relationnelle : représentations**

Dubar (1991) explique que la transaction relationnelle, sur l'axe spatial, consiste à la gestion des interactions avec un « autrui significatif » dans le cadre du travail. Elle conduit à l'identité pour autrui. Dubar (1992) spécifie que la transaction externe/relationnelle vise à faire reconnaître ou non par les partenaires institutionnels la légitimité de ses actes, compte tenu des objectifs et des moyens de l'institution. Le

contexte relationnel, situé dans l'espace, est hérité de la sociologie compréhensive. Ainsi, l'identité d'un individu s'élabore à partir des rapports sociaux qui donnent sens à ses conduites (Poupart, 1997).

Pour l'EDMS, la transaction relationnelle serait faite de la gestion de ses rapports au public en général, aux apprenants, et aux collègues ainsi que de son appartenance au groupe, à l'art et à l'institution scolaire. Elle serait aussi faite de ses conceptions, de ses constructions de sens, de ses besoins, des représentations de son travail et de ses responsabilités liés au contexte dans lequel il s'inscrit (Gohier *et al.*, 2000). Ainsi, les identités professionnelles sont multiples, dialectiques et évolutives. Elles dépendent des transactions relationnelles permanentes effectuées entre les individus. Ces derniers essaient de développer des stratégies identitaires individuelles selon le système culturel dans lequel ils s'inscrivent et selon les valeurs et normes qui s'imposent à eux.

Dubar (1991) a construit un ensemble de concepts explicatifs rendant compte de trois mécanismes de la socialisation professionnelle que nous considérons dans cette étude. Le premier mécanisme est « l'immersion dans la culture professionnelle ». Selon Hughes (1955, cité par Dubar, 1991), il y a quatre éléments de base à cette culture professionnelle : la nature des tâches, la conception du rôle, l'anticipation des carrières et l'image de soi. Le deuxième mécanisme est « l'installation dans la dualité entre un modèle idéal et le modèle pratique », ici, les rôles attendus inclus dans la définition de l'enseignant de la danse du PFEQ et la pratique réelle (Berger et Luckmann, 1986). Le troisième mécanisme est « l'ajustement de la conception de soi » ou l'identité en voie de constitution, qui est ce que l'EDMS se voit faire en pratique.

Pour Blin (1997) les représentations professionnelles sont des manifestations des transactions relationnelles. Elles sont des images, des contenus concrets portant sur un ou plusieurs aspects particuliers de l'objet. En l'occurrence, « l'identité professionnelle serait un réseau d'éléments particuliers des représentations professionnelles, réseau spécifiquement activé en fonction de la situation d'interaction et pour répondre à une visée



d'identification/différenciation avec des groupes sociétaux ou professionnels » (Blin, 1997, p.187).

Les représentations ont donc plusieurs fonctions : elles concourent à la construction d'un savoir professionnel, guident les pratiques professionnelles et participent au positionnement de l'individu dans le monde du travail. Les attitudes (Moscovici, 1961) positives et/ou négatives vis-à-vis de l'objet des représentations conduisent aux goûts, intérêts, orientations concernant des objets : valeurs, groupes de travail, stratégies, méthodes. Elles favorisent l'action et les prises de position dans le cadre du travail.

Ainsi, la construction opératoire de l'identité professionnelle passe non pas par des données objectives ou des sentiments subjectifs, mais, par la compréhension interne des représentations cognitives et affectives, perceptives et opérationnelles, stratégiques et identitaires, individuelles, subjectives et professionnelles des acteurs eux-mêmes (Barbier *et al.*, 2006; Blin, 1997; Dubar, 1991; Kaddouri, 2006; Mucchielli, 1986). Les représentations mettent alors en jeu divers types de savoirs indicateurs possibles des identités sociales enracinées dans l'agir social et l'agir communicationnel. Elles sont les résultats « à la fois stables et provisoires d'un processus de socialisation conçu en termes stratégiques et communicationnels » (Dubar, 1991, p.108), autrement dit, de la transaction relationnelle.

Barbier (2006) affirme que « l'identité se donne à voir comme une construction mentale et /ou discursive opérée par des sujets » (p.20). « C'est souvent par inférences à partir d'observables des activités ou des discours que les représentations identitaires peuvent être supposées » (*ibid*, p.25). Il considère trois types de représentations interreliées qui se transforment, ensemble ou non: 1- les représentations du sujet, 2- les représentations de l'action et 3- les représentations de l'environnement (Barbier *et al.*, 2006, p.16).

Cohen-Scali (2000, p.99) explique pour sa part que l'interaction entre attitudes, représentations et identité permet de dégager la dynamique de construction et de transformation identitaire dans le champ du travail. De plus (Baillauquès, 2002), précise

que l'identité est un discours, une image, un lieu social, elle marque la catégorie et la place de la personne et l'encourage à ses propres marges d'autonomie.

**En résumé**, la transaction relationnelle, inscrite dans l'axe spatial, s'effectue entre la projection de l'avenir individuel et les projets de l'institution scolaire. C'est une transaction externe par laquelle les individus entrent en interaction avec les institutions et les acteurs significatifs d'un champ particulier : décideurs, élèves, parents, collègues, milieu artistique, autrui significatif. Le rapport à autrui se construit donc à travers les relations de l'individu avec autrui, dans un processus relationnel, car toute identification (identité pour soi) est en même temps différenciation. Les relations se transforment dans les échanges avec les autres (Cuche, 1996, cité par Cattonar, 2005) et ainsi, la transaction relationnelle s'actualise dans les représentations, les rapports discursifs qui visent à se faire reconnaître, à affirmer la légitimité de ses prétentions par les partenaires institutionnels compte tenu des objectifs et des moyens de l'institution (Dubar, 1992). Elle conduit à l'identité pour autrui.

Nous sommes intéressée à la façon dont les EDMS effectuent la double transaction pour en saisir les négociations identitaires. Ainsi, les trajectoires sur l'axe temporel, résultantes de la transaction biographique, seront étudiées pour saisir les identités héritées, acquises et visées d'EDMS telles que repérables dans les récits biographiques. Pour étudier la transaction relationnelle, sur l'axe spatial, nous allons utiliser le concept des représentations pour rendre compte des interactions entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui. Nous porterons attention aux ruptures qui émergent de ces deux transactions qui créent des tensions que l'individu va essayer de soulager à l'aide de stratégies identitaires. En effet :

« la figure de la transaction évoque aussi l'existence d'une dimension conflictuelle (tensions) qui implique une série de compromis provisoires et de perpétuelles renégociations, donnant le primat au changement qui résulte d'une nécessité d'articuler des exigences contraires» (Rémy, 1992, p.302).

Nous abordons les tensions dans le prochain point avant d'aborder les stratégies identitaires. Ce sont deux mécanismes de la construction identitaire dont il sera particulièrement question dans l'étude.

#### 2.1.2.4 Tensions identitaires

Les différentes mises en relation du soi avec soi (transaction interne/ biographique) et du soi avec autrui (transaction externe/ relationnelle) produisent soit des effets de congruence ou soit des tensions identitaires. Barbier (2006) écrit en ce sens que la mise en relation sur le mode de la congruence produit le plaisir identitaire tandis que la mise en relation sur le mode tension produit un sentiment de « souffrance identitaire » (p.44).

Plus précisément, l'écart peut engendrer une tension. Les écarts, ou décalages, perturbent l'unité et la cohérence identitaire en des pôles contrastants induisent un déséquilibre, un inconfort, une tension que l'individu est forcé de gérer pour retrouver la cohérence identitaire. Les tensions<sup>32</sup> peuvent entraîner des oppositions entre des conceptions, des visions, des finalités, des missions ou des approches nouvelles ou encore des confusions de logiques d'action opposées.

Pour nous, l'écart suggère un espace créé entre deux pôles dans lequel l'EDMS doit se positionner sur le plan identitaire. Ainsi, le mot écart implique une dualité, un entre-deux. L'écart (de logiques, de valeurs, de représentations) offre une zone de croissance identitaire qui force (dans le déséquilibre) un positionnement, un choix de pôles ou un compromis entre deux pôles, forçant la résolution d'un problème identitaire.

Pour Dubar (1998), la crise (synonyme de tension) est une « perturbation de relations entre les éléments structurant de l'activité » d'identification qui consiste à « caractériser soi-même et les autres » (p.10). Ainsi les changements de normes, de repères,

---

<sup>32</sup> Les auteurs utilisent parfois d'autres termes pour parler de tension: crise (Dubar, 2001; Dubet, 1994; Legault, 2003), malaise (Blanchard-Laville et Nadot, 2000), clivage ou contradiction (Tap, 1980b), agacement (Kaufmann, 2004a, 2004b), entre-deux (Sibony, 1991), souffrance (Lantheaume et Hérou, 2008), perturbation (Lipiansky, 1990), discordance (Festinger, 1957), perturbation (Bourgeois, 2006b), distorsions (*discrepancy Higgins, 1987*) ou encore : doute, ambivalence, difficulté, paradoxe, dilemme, frustration, insatisfaction, opposition, conflit, dysfonctionnement, ambiguïté, irritants, décalage, oscillation, contradiction.

de terminologie, de modèles « provoquent une déstabilisation des repères ainsi que des systèmes symboliques antérieurs » et entraînent des remises en question. Ces changements perturbant l'identité sont décelables dans les trajectoires et les représentations. Ils aident à identifier les ruptures ou les continuités dans le processus de construction identitaire.

La négociation identitaire des tensions implique alors de retrouver des références ou des repères identitaires par une nouvelle définition de soi-même, des autres et du monde en conciliant de nouveaux repères, de nouvelles références sociales pour, progressivement, incorporer une autre configuration identitaire contingente, un autre arrangement entre identité pour autrui et identité pour soi.

Pour changer sur le plan identitaire, à partir d'une tension, il faut qu'il y ait rupture. Une sorte de dépassement des contradictions qui redéfinit les termes de la contradiction et qui les recadre différemment. Il peut s'agir de contradictions entre, par exemple, différentes images de soi par lesquelles une personne se définit.

Par ailleurs, lorsqu'il n'y a pas de tension, il y a congruence et continuité pour le maintien identitaire. Continuité par l'unification des pôles contraires pour apaiser la tension dans une quête d'unicité et de cohérence dans la représentation de soi. Un individu confronté à des tensions peut donc agir pour les réguler.

Les tensions peuvent émerger sur deux axes, temporel ou spatial. Sur l'axe temporel de la transaction biographique, il y a rupture ou continuité lorsqu'il y a tension entre les identités héritées, acquises et projetées qui sont complémentaires et/ou interactivement conflictuelles. Elles sont appelées tensions identitaires intrasubjectives. Sur l'axe spatial de la transaction relationnelle, il y a conflit ou compromis, lorsqu'il y a tension dans les interactions avec autrui, d'où résultent les tensions intersubjectives appelées aussi « interactions tensionnelles ».

« Il y a deux types de tensions : des tensions inter-dynamiques (ou intersubjectives) et des tensions intra-dynamiques (ou intrasubjectives). On peut avoir des tensions ou des conflits dans la composante professionnelle ou sociale de l'identité. On peut également avoir des tensions à l'intérieur de chaque dimension identitaire, on peut tout à fait être conduit à vivre des conflits de rôle : on peut être en difficulté quand on a plusieurs rôles à jouer, si ces

différents rôles s'excluent mutuellement. Il y a alors un choix ou un positionnement de la personne sur un ou plusieurs rôles» (Yessad-Blot, 2003).

Autrement dit, la tension intrasubjective serait la résultante d'un écart entre soi et soi ou entre soi et soi idéal : tension entre image de soi tel que l'on est (image de soi actuelle) et image de soi tel que l'on voudrait être (image de soi idéale ou prescrite). Pour sa part, la tension intersubjective serait la résultante d'un l'écart un écart entre soi et autrui, soi et l'institution, soi et la prescription : tension entre image de soi et celle qu'autrui a de soi, tensions entre image de soi et celle prescrite. Il peut se produire une tension entre la façon dont on se perçoit aujourd'hui (soi actuel) et la façon dont on aimerait être (idéal de soi), une tension entre deux idéaux de soi concurrents ou, encore, une tension entre l'image que l'on a de soi-même et l'image que l'on croit que les autres ont de soi. Une multitude d'autres tensions sont possibles. Elles procurent un inconfort identitaire que l'individu va essayer de réduire grâce à l'engagement dans certaines activités.

**En résumé**, tout changement de configuration identitaire passe par les tensions intrasubjectives qui accompagnent les « moments cruciaux » de l'existence, les changements de statuts, de rôles et les événements marquants de l'histoire personnelle. Cependant, le changement implique non seulement la reconstruction d'une nouvelle identité personnelle parce que le statut change « objectivement », mais aussi parce que l'enseignant doit gérer « subjectivement » de nouvelles relations avec les autres lorsqu'il expérimente des tensions intersubjectives. Ainsi, il gère les changements entre « son passé, son présent et son futur » (Bossard, 2000, p 172-173) par des stratégies identitaires personnelles, soit intrasubjectives, soit intersubjectives, en contexte, pour construire son identité professionnelle.

#### **2.1.2.5 Stratégies identitaires**

L'identité est plurielle. Elle est propice à la variation et demeure indéfinissable à partir des seules caractéristiques d'un individu car, au cours de sa vie professionnelle, des changements, reliés aux éléments évolutifs de la profession de tous ordres affectent son image de soi. Selon Barbier (2006), Camilleri (1990), Kaddouri (2002) et Tap (1986;

1996) ces changements peuvent engendrer des tensions qui se présentent comme des discordances entre les images de soi et les images d'autrui de soi. Ces tensions forcent l'individu à rétablir, provisoirement, l'équilibre et la cohérence par des stratégies identitaires qui déterminent l'action du sujet.

La distanciation et la réflexion par rapport aux tensions, dans le cadre de l'approche réflexive (Thornton, 2003, 2005) que prône cette recherche, permettent de saisir les mécanismes stratégiques de réinvention de soi, de reconstruction de projets et de création de nouveaux repères. Les stratégies seraient les façons avec lesquelles le sujet gère et régule les tensions engendrées par la pratique professionnelle. Cette régulation des tensions fait appel au concept de professionnalité de l'enseignant qu'Altet (1996) définit comme la capacité des enseignants à « construire des stratégies, mettre en œuvre des savoirs d'action, analyser leurs pratiques, construire une pratique réfléchie adaptée aux nouvelles conditions d'exercice du métier » (p.11).

Ainsi, l'identité professionnelle d'un individu se définit à partir des stratégies<sup>33</sup> qu'il met en œuvre en fonction des contextes interactionnels et des situations circonstanciées. Nous retenons la définition de stratégie de Legendre (2005) : « Manière de procéder pour atteindre un but spécifique. Ensemble des moyens mis en œuvre et des actions engagées par un agent sur un terrain donnée en vue d'y atteindre un objectif spécifique. » (Noreau, J.J. et al. dans Legendre, 2005, p.1260). Pour définir stratégie identitaire, nous retenons les définitions suivantes :

« Les stratégies identitaires apparaissent comme le résultat de l'élaboration individuelle et collective des acteurs et expriment dans leur mouvance, les ajustements opérés au jour le jour, en fonction de la variation des situations et des enjeux qu'elles suscitent - c'est-à-dire des finalités exprimées par les acteurs - et des ressources de ceux-ci. »(Camilleri *et al.*, 1990, p. 120).

---

<sup>33</sup> Les stratégies identitaires ont été particulièrement étudiées dans le cadre du système organisationnel (Crozier M. et Friedberg, 1992), dans le cadre de l'insertion culturelle des minorités et de l'identité culturelle (Camilleri *et al.*, 1990). Par ailleurs, Howard Becker(1971) et Pollard (1982) en parle comme des ajustements situationnels, Lacey (1977) comme des stratégies de socialisation en tant que *Coping Strategies*, Zeichner et Tabachnik (1985) parlent de modèle stratégique social et institutionnel, et Feirman-Nemser (1990) parle d'ajustement stratégique.

« Les stratégies identitaires s'expriment sous forme d'actes comportementaux et/ou discursifs appelés les constructions représentationnelles ou représentations professionnelles visant la gestion de la cohérence entre les différentes composantes de l'identité afin d'éviter leurs incompatibilités et le maintien de la cohésion identitaire afin de faire face à l'éclatement et à la dispersion des éléments de la totalité » (Kaddouri, 2002, p.121).

Sur le plan opérationnel, les stratégies identitaires sont des procédures à l'aide desquelles le sujet gère les tensions identitaires engendrées par la pratique professionnelle que Lipiansky (1990) définit comme

« des procédures mises en œuvre (de façon consciente ou inconsciente) par un acteur (individuel ou collectif) pour atteindre des finalités (définies explicitement ou se situant au niveau de l'inconscient), procédures élaborées en fonction de la situation d'interaction, c'est-à-dire en fonction des différentes déterminations (socio-historiques, culturelles ou psychologiques) de cette situation» (p.24).

Pour parler et évoquer le caractère développemental de l'identité sociale (Gutnik, 2002) ainsi que le processus transactionnel des stratégies identitaires, des chercheurs du CNAM, (Bourgeois, 2006a, 2006b; Kaddouri, 1999; Pouchain-Avril, 1995, 1996) utilisent le terme « dynamique identitaire » en résonance avec celui de stratégies identitaires pour renforcer l'idée que l'identité n'est pas figée mais un processus en mouvement. Selon Bourgeois (2006b), les dynamiques identitaires sont les modalités de gestion des tensions identitaires. Tout comme les stratégies identitaires, les dynamiques identitaires s'avèrent être le construit des chercheurs et nous en présentons quelques-unes en annexe 7 qui ont émergé des résultats d'études de ces auteurs.

La gestion stratégique des tensions identitaires des EDMS peut prendre différentes formes selon les buts poursuivis (conscients ou non). Elle s'exprime par des modalités de gestion des écarts entre, notamment, identité pour soi et identité pour autrui. Ces modalités de gestion peuvent être repérées dans le discours sur les représentations et les trajectoires en termes de stratégies qui contribuent à « transformer une identité, entretenir une identité existante, défendre une identité menacée, faire reconnaître une identité ou réhabiliter une identité blessée. » (Kaddouri, 2001b, p.160)<sup>34</sup>. Elles peuvent être décrites comme des

---

<sup>34</sup> Kaddouri,(1997; 2001b, p.165) a identifié des stratégies identitaires qui ont émergées d'une étude sur les enseignants en lien avec l'innovation pédagogique: Stratégies identitaires de positionnement collectif: affirmation d'une identité collective, notamment

« mécanismes de défense » ou des « séquences de comportements » qui permettent de lire, dans les comportements individuels ou collectifs, les diverses manières dont les acteurs « font avec » les déterminants sociaux soit par l'entretien identitaire ou par la transformation identitaire. Selon Barbier (2006), il y aurait aussi des stratégies d'approche et des stratégies d'évitement. La diversité des comportements interprétés en réponse à des situations sociales similaires, met en évidence la définition de soi d'un individu (De Gaulejac et Taboada Léonetti, 1994, p.184-185).

Les stratégies identitaires sont élaborées à partir des perceptions et des représentations que se font les acteurs quant à leur « trajectoire sociale et professionnelle, leurs activités, leurs compétences professionnelles et leur situation professionnelle présente et future » (Gravé, 2002, p.8). Elles sont élaborées en représentations individuelles ou collectives, dans le but de s'ajuster au jour le jour, en fonction de la variation des situations, des enjeux suscités, des ressources disponibles et des finalités exprimées par les enseignants (Camilleri *et al.*, 1990).

Nous retrouvons des exemples de stratégies convoquées par des sujets participants aux études de trois chercheurs qui les ont réalisées dans des contextes d'intégration culturelle de minorités. Lipiansky (1990) identifie quatre stratégies intrasubjectives, Camilleri (1990) deux stratégies identitaires, et Taboada-Leonetti (1990) quatre stratégies intersubjectives présentées dans le tableau qui suit. Nous y distinguons des catégories de stratégies : celles qui visent à éviter la confrontation en préservant la culture de référence sans s'intéresser aux autres, celles qui montrent des conduites d'accommodation opportunistes et celles qui cherchent à mettre en place une régulation interculturelle entre les différentes positions. Cette dernière catégorie se présenterait comme la plus rationnelle

---

disciplinaire; Stratégies identitaires de positionnement individuel : conquête d'une nouvelle identité, entretien d'une identité déjà acquise ou préservation d'une identité menacée; Stratégies identitaires de positionnement collectif et individuel combinées qui concernent des individus qui se trouvent pris dans une double logique : l'une contribuant à la défense de leur discipline d'origine, l'autre au renforcement de leur propre positionnement identitaire. Stratégies défensives : Convaincu du bien fondé de sa profession et de sa discipline, il faut convaincre autrui. Ce sont des mécanismes de défense de l'identité menacée/ négative qu'adoptent les groupes et les personnes opprimées en quête de reconnaissance identitaire face à la menace de la valeur groupale ou individuelle.



pour vivre dans un contexte d'hétérogénéité culturelle (Camilleri *et al.*, 1990; Malewska-Peyre, 1990)

Tableau II: Exemples de stratégies identitaires

<i>Type de stratégies identifiées par</i>	<b>Stratégies identitaires</b>
<i>Stratégies intrasubjectives, Lipiansky (1990)</i>	Assimilation Différenciation Affirmation de soi Identification
<i>Stratégies identitaires, Camilleri (1990)</i>	Modération Évitement
<i>Stratégies intersubjectives, Taboada-Leonetti (1990)</i>	Contournement Instrumentalisation de l'identité assignée Recomposition identitaire Action collective

Pour répondre à la question générale de recherche sur les tensions et stratégies identitaires inhérentes à la construction identitaire d'EDMS, nous nous baserons sur les cinq éléments que nous avons présentés dans cette partie du chapitre. Nous pouvons les résumer dans la figure 2 de la page 57. Nous y retrouvons les moyens d'accéder aux tensions identitaires soit 1- la transaction interne biographique sur l'axe temporel (axe vertical pointillé dans la schématisation qui suit) qui donne accès aux trajectoires composées des identités héritées, acquises et projetées (illustrées dans la schématisation qui suit dans le cercle bleu) et 2- la transaction externe relationnelle sur l'axe spatial (axe horizontal pointillé dans la schématisation qui suit) qui donne accès aux représentations qui témoignent des interactions sociales (cercle jaune). Comme nous l'avons vu dans les points qui précèdent, les trajectoires biographiques et les représentations ont une influence sur l'engagement dans les activités du praticien. Elles sont donc un terreau nous permettant de repérer des tensions identitaires et, par conséquent, les stratégies de régulation que la personne convoque pour trouver un équilibre identitaire. Stratégies que nous retrouvons dans les parties ovales (en vert et bleu pâle dans la schématisation qui suit) selon qu'elles sont associées à la régulation de tensions intersubjectives ou intrasubjectives (dans les zones fléchées rouges).

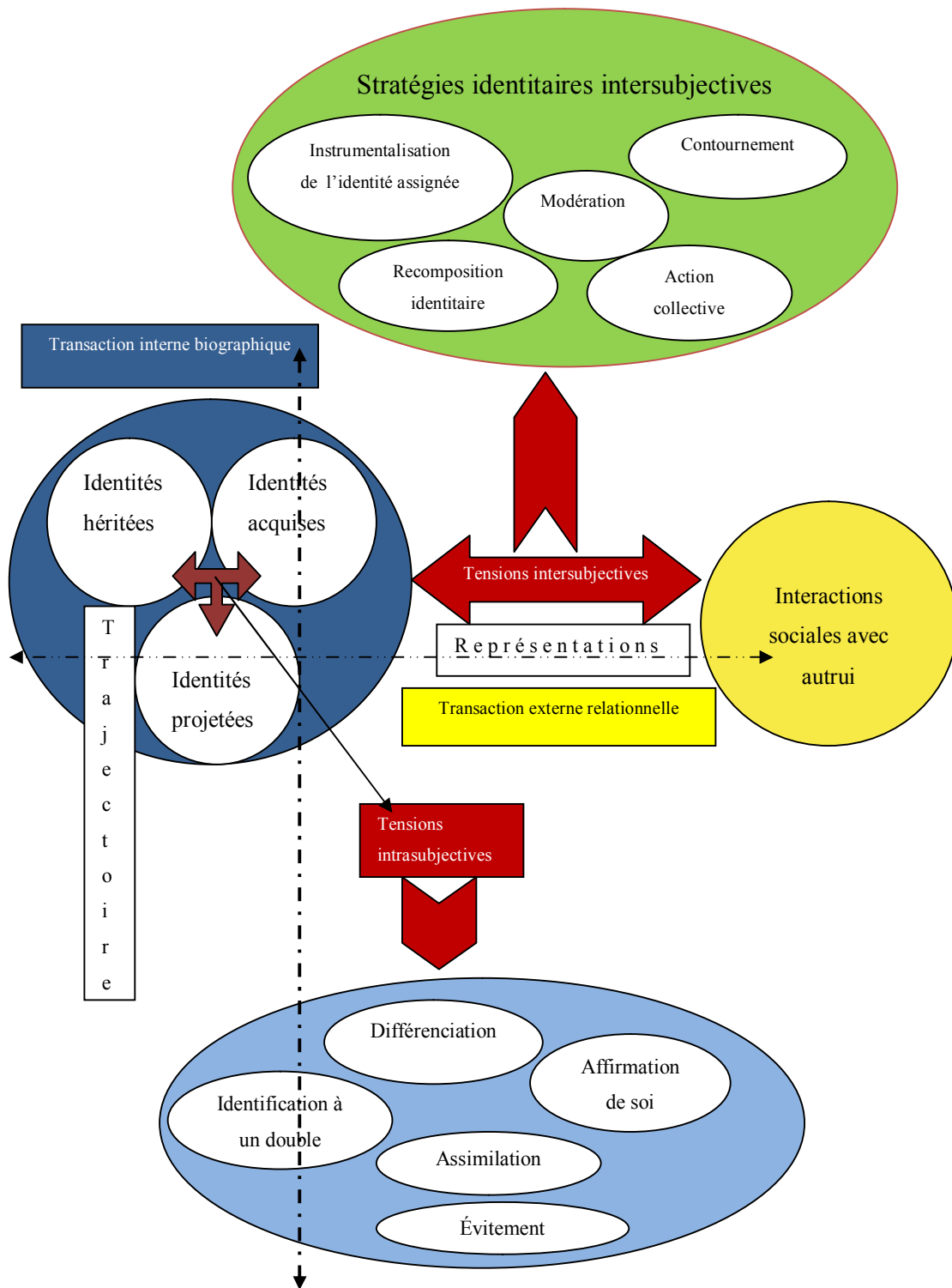


Figure 2: Schématisation du cadre conceptuel sur la construction identitaire

## 2.2 Questions et objectifs spécifiques de la recherche

Au cours de leur développement professionnel<sup>35</sup>, les EDMS s'exposent à différentes sources de tensions qui peuvent affecter leur construction identitaire dont celles que nous avons identifiées dans le chapitre de la problématique. L'EDMS est confronté à des difficultés socio-institutionnelles telles le manque de reconnaissance et de valorisation, l'isolement et les conditions de travail difficiles et précaires. Il expérimente les effets de décisions ministérielles éprouvantes telle la hiérarchisation des disciplines artistiques qui a freiné le développement de la danse à l'école et sa présence comme spécialiste de l'enseignement de la danse en milieu scolaire. Il fait face à une nouvelle description des rôles attendus, prescrits dans le PFEQ qui s'inscrit dans une approche socioconstructiviste de l'éducation. De plus, par une formation initiale duelle d'artiste et d'enseignant, l'EDMS est tenté par la double pratique. Le changement qu'appelle la formation initiale vers une double posture l'amène à combiner dans l'action les logiques artistique et pédagogique ce qui peut entraîner certaines malaises dans sa construction identitaire.<sup>36</sup>

Ces conditions de formation et de pratique peuvent engendrer des tensions affectant les stratégies de construction de l'identité professionnelle de l'EDMS. Cependant, nous ne disposons pas de données sur les tensions et stratégies identitaires de ceux qui exercent la profession car les études consultées ne répondent pas à leur contexte particulier. Une étude sur la construction identitaire, qui se penche sur l'identification des tensions et stratégies identitaires réelles que les EDMS convoquent pour persister dans le milieu scolaire apparaît comme une clé de compréhension de la profession par le biais d'individus qui l'exercent. Ainsi dans le chapitre précédent, nous formulons la question générale de recherche suivante :

---

<sup>35</sup> L'EDMS exerce sa profession dans un contexte de changement au plan éducatif. Ce dit contexte nous semble donc un espace-temps privilégié pour étudier les « processus qui interviennent au cours des itinéraires, dans la constitution du rapport de l'individu au monde, aux autres et à lui-même » (Gambia-Nasica, 1999).

<sup>36</sup> Pour construire les stratégies identitaires qui apaisent les tensions ressenties, les EDMS doivent composer avec des logiques d'action variables (Dubet, 1994). Ils ne peuvent plus s'en remettre à un rôle défini et à un statut sans ambiguïté (Martineau et Presseau, 2005). Pour négocier leur identité, les EDMS s'en remettraient donc à un travail d'interprétation des expériences personnelles vécues (Dubet, 1994) par des interactions subjectives et dialogiques qui leur permet d'établir des rapports envers les objets de leur pratique qui forgent leurs représentations professionnelles (Blin, 1997; Cohen-Scali, 2000; Doise, 1985; Fraysse, 2000; Jodelet, 1989; Moscovici, 1986; Zavalloni et Louis-Guérin, 1984). Ces dernières recèlent des stratégies d'adaptation et de survie identitaires des EDMS auxquelles nous sommes intéressée.

**Quelles sont les tensions vécues par des enseignants de la danse en milieu scolaire et les stratégies qu'ils déploient pour les apaiser dans leur construction identitaire?**

D'après le cadre conceptuel présenté, nous avons retenu les éléments de la construction identitaire suivant: la négociation identitaire, la double transaction biographique et relationnelle, les tensions et les stratégies identitaires, notamment les tensions identitaires intrasubjectives et intersubjectives et les stratégies intrasubjectives et intersubjectives de régulation identitaires. Ainsi, notre question générale se précise et se subdivise en trois questions spécifiques de recherche:

1. Quelles sont les tensions identitaires intrasubjectives issues des trajectoires biographiques d'enseignants de la danse en milieu scolaire?
2. Quelles sont les tensions identitaires intersubjectives issues des représentations professionnelles d'enseignants de la danse en milieu scolaire?
3. Quelles sont les stratégies identitaires convoquées par des enseignants de la danse dans le milieu scolaire, pour soulager leurs tensions intrasubjectives et intersubjectives?

Pour y répondre, les incidents critiques des transactions biographique et relationnelle nous apparaissent comme des moyens pertinents d'accès à la négociation de l'identité contingente des individus en contexte. Nous présumons que les trajectoires personnelles et professionnelles des EDMS influencent leur activité professionnelle de même que les représentations qu'ils se font de leur profession et de leurs rôles qui appellent des logiques d'intervention différentes (Blin, 1997; Gohier *et al.*, 2001). C'est pourquoi, pour opérationnaliser la recherche, nous interrogerons des EDMS afin d'avoir accès aux histoires personnelles (trajectoires biographiques) et aux histoires du métier ainsi qu'à leurs représentations professionnelles (aspect relationnel).

Ainsi, nous repérerons dans les discours issus d'entrevues semi-structurées les tensions identitaires intrasubjectives (récits de vie) par les incidents critiques et moments charnières de leur vie et les tensions identitaires intersubjectives dans les processus relationnels qui s'actualisent aux moyens des représentations professionnelles et des

interactions sociales (Barbier *et al.*, 2006; Blin, 1997; Cohen-Scali, 2000). Nous chercherons aussi à identifier les stratégies de régulation de ces dites tensions en repérant dans les discours des actes constitués de stratégies identitaires intrasubjectives et intersubjectives. Des entrevues et questionnaires sur les trajectoires et représentations deviendront alors les moyens d'accès aux tensions et stratégies identitaires réelles d'EDMS. Ces moyens permettront de mieux connaître qui ils sont, de comprendre les tensions et stratégies identitaires réelles à travers le sens qu'ils donnent à leur profession, à leur travail, à leur formation, à leurs relations dans le travail. Ces entretiens avec des EDMS pourraient alors nous éclairer sur les questions suivantes: « sur quoi » portent des malaises identitaires et « comment » se font les transactions identitaires réelles sur soi et avec autrui pour réduire certaines tensions réelles et celles énoncées dans la problématique.

L'objectif général de l'étude, rappelons-le, est d'identifier les tensions et stratégies identitaires liées à la construction identitaires d'EDMS au Québec. Autrement dit, notre étude vise une meilleure compréhension des transactions biographique et relationnelle des EDMS en contexte. C'est par le biais des tensions intrasubjectives et intersubjectives auxquelles sont soumis les participants et des stratégies identitaires convoquées par ceux-ci pour les apaiser que nous rendons compte de sphères de négociation identitaire inhérentes au processus de construction de l'identité professionnelle d'EDMS. Nos objectifs spécifiques de la recherche se présentent comme suit :

1. Dégager les tensions identitaires intrasubjectives de la transaction interne dans les récits sur les incidents critiques des trajectoires biographiques d'enseignants de la danse en milieu scolaire;
2. Dégager les tensions identitaires intersubjectives de la transaction externe dans les discours sur les représentations professionnelles d'enseignants de la danse en milieu scolaire;
3. Dégager dans les discours et récits sur les trajectoires et les représentations professionnelles les stratégies identitaires convoquées par des enseignants de la danse dans le milieu scolaire pour apaiser leurs tensions identitaires intrasubjectives et intersubjectives des transactions interne et externe.

## CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre porte sur la méthodologie. Il présente la posture épistémologique avec laquelle nous avons abordé la construction de l'identité professionnelle d'enseignants de la danse en milieu scolaire (EDMS) ainsi que les détails de la démarche méthodologique que nous avons privilégiée pour cueillir, analyser et interpréter nos données en réponse à notre question de recherche : Quelles sont les tensions vécues par des enseignants de la danse en milieu scolaire et les stratégies qu'ils déploient pour les apaiser dans leur construction identitaire?

Nos choix méthodologiques ont été guidés par les caractéristiques théoriques de la construction identitaire, abordée sous un angle sociologique, ainsi que par les aspects qualitatifs du processus de l'étude. La construction de l'identité professionnelle d'EDMS en contexte québécois, n'ayant pas été abordée sous l'angle des tensions et des stratégies identitaires, cette étude explore leurs rapports identitaires, leurs valeurs, leurs perceptions, leurs récits ainsi que leurs motivations en lien avec leur travail. Des entretiens individuels semi-dirigés, des questionnaires et des entretiens de groupes ont permis de recueillir des données sur les trajectoires biographiques ainsi que sur les représentations professionnelles des participants. Une analyse inductive des données, par approche mixte (Miles et Huberman, 2003) a été réalisée pour dégager les tensions et stratégies identitaires qui jalonnent la construction de l'identité professionnelle des participants.

Nous avons obtenu, par cette étude exploratoire descriptive<sup>37</sup> (Deslauriers et Kerisit, 1997) auprès de 18 EDMS volontaires, une pluralité de référents identitaires. En effet, des 33 entretiens réalisés, nous avons dégagé des stratégies employées par des EDMS pour apaiser des tensions identitaires vécues entre le prescrit du PFEQ et le réel, l'art et l'éducation. Ces tensions ont surgi grâce au questionnement des EDMS sur le rapport au travail en contexte scolaire.

---

<sup>37</sup> La recherche descriptive pose la question des mécanismes et des acteurs (le comment et le qui des phénomènes) et les détails sont fournis par des informations contextuelles (Deslauriers et Kerisit, 1997, p.88).

D'une part, les tensions et stratégies identitaires **intrasubjectives** convoquées par les praticiens ont été dégagées des trajectoires de l'axe temporel/biographique à partir des identités héritées, acquises et projetées. Les trajectoires biographiques ont permis d'identifier les identités issues de la famille, des études, de la formation initiale, des stages, de l'insertion professionnelle, de la pratique et de la formation continue.

D'autre part, les tensions et stratégies identitaires **intersubjectives** ont été dégagées des représentations professionnelles sur l'axe spatial/relationnel à partir des rapports, constructions, conceptions, attitudes, significations, relations, interactions, malaises socioculturels et institutionnels et caractéristiques professionnelles. Les représentations ont donné accès aux paramètres de la profession au regard de la danse, de la création et de l'enseignement, à ceux des relations avec les élèves, la direction, les collègues, les parents, ainsi qu'à ceux des programmes et des apprentissages des jeunes en les reliant au contexte de pratique.

Nous présentons d'abord dans ce chapitre notre posture de chercheuse, les méthodologies utilisées dans des études de même type et nos choix d'outils méthodologique (annexe 8). Ensuite seront abordés : les caractéristiques des participantes (population cible, échantillonnage et recrutement), les aspects éthiques et déontologiques, les procédures de la cueillette des données en trois phases, le mode d'analyse inductive des données et les étapes de l'analyse<sup>38</sup>. Au fil de ce chapitre, figures et tableaux sont introduits pour aider à la compréhension de la démarche méthodologique.

### 3.1 Posture de recherche

Notre posture de recherche est **qualitative**. Celle-ci s'avère pertinente pour l'étude du sens et de l'action des acteurs à partir de leurs regards, leurs perspectives, leurs vécus. Nous abordons notre objet d'étude avec une approche méthodologique qualitative dans la foulée des travaux de chercheurs qui décrivent et analysent la culture et le comportement

---

<sup>38</sup> Un questionnaire des données sociodémographiques ainsi qu'un questionnaire de relance, le formulaire de consentement considérant les droits, l'intégrité et la dignité des participants à l'étude ainsi que les guides d'entretien des trois phases de cueillette des données, les détails des analyses sont placés en annexes 9-21.

des humains du point de vue de ceux qui sont étudiés (Cattonar, 2005; Gravé, 2002; Kaddouri, 1999; Kaddouri, 2001b; Karsenti et Savoie-Zajc, 2004; Paillé et Mucchielli, 2003; Poisson, 1990; Roux-Pérez, 2003c).

Notre postulat étant que l'identité est socialement construite (Berger et Luckmann, 1996; Dubar, 1991), notre étude s'inscrit dans une **conception sociologique constructiviste** de l'identité (Élias, 1991)<sup>39</sup>. Nous abordons la construction identitaire telle une situation sociale qui nous permet l'identification des mécanismes de négociation identitaire des tensions par des stratégies identitaires régulatrices repérables dans les trajectoires et représentations professionnelles d'EDMS.

Cette étude s'inscrit dans la lignée conceptuelle et théorique des sociologues Sainsaulieu (1985; 1996) et Dubar (1991). Ces auteurs, tout comme

« Mead, Goffman, Hughes, Strauss, Becker comme principaux représentants, ont attaché une grande importance à la question des parcours biographiques et des stratégies identitaires destinées à obtenir ou à négocier la reconnaissance des définitions de soi par les partenaires des activités, notamment au travail » (Allemand, 2004, p.145-146).

Nous nous situons dans le **paradigme de la recherche compréhensive** (Barbier *et al.*, 2006; Weber, 1965 cité par Blanchet et Gotman, 2007; Demazière et Dubar, 2004) où l'EDMS est considéré « comme un acteur social créateur de significations, un être en devenir qui change au rythme du contexte, de son univers intérieur, de ses projets et désirs. » (Anadón et Savoie-Zajc, 2004, p.31). Ce paradigme de recherche nous entraîne à comprendre le « comment » du processus de construction identitaire par les représentations de soi pour soi et pour autrui d'EDMS, leurs rôles et leurs images de soi dans le but de faire émerger les paramètres inhérents à leur construction identitaire.

Sous ce paradigme, « les acteurs sont ce que les multiples expériences sociales font d'eux car ils sont appelés à avoir des comportements, des attitudes variées selon les contextes dans lesquels ils sont amenés à évoluer » (Lahire, 2001, p.343). Pires (1997) situe ce type de recherche sur « l'axe des finalités théorico-méthodologiques des représentations

---

<sup>39</sup> La trajectoire sociale « objective », catégorisée par les institutions, détermine les identifications subjectives (Dubar, 1998). De ce fait, « la personne n'est pas réellement existante en dehors de ses cadres sociaux » (Élias, 1991, cité par Dubar, 1998).



sociales et des expériences de vie ou des témoignages » (p.153). Ainsi, ce que nous avons voulu comprendre est un « processus individuel ou social, un mécanisme, une structure matricielle des événements que l'on peut saisir afin de fournir une description de la causalité qui régit les forces en présence» (Miles et Huberman, 2003, p.17).

Notre étude, centrée sur la personne, a exigé des participantes une **approche réflexive** (Schön, 1994; Terrisse, Kalubi, et Debeurme, 2004; Thornton, 2005) sur leur profession qui permettait d'accéder aux tensions réelles vécues dans leurs trajectoires biographiques et dans les représentations construites de leur action professionnelle. Comme la « personne » dispose d'une marge d'autonomie lui permettant d'agir stratégiquement à l'intérieur de contraintes biographiques, institutionnelles et contextuelles, c'est grâce à la narration (Ricoeur, 1988), le discours, le dialogue, la réflexivité et l'auto-évaluation dont elle a fait preuve, qu'il a été possible de faire émerger les tensions auxquelles elle est exposée et de constater comment elle résout les problèmes identitaires auxquels elle est confrontée.

Enfin, cette **étude descriptive de nature interprétative**, nous apparaît la manière la plus efficace de rendre compte des tensions et stratégies identitaires d'EDMS sans chercher à les généraliser, mais à les **comprendre**. Tel qu'il est usuel de le faire dans une recherche qualitative, un nombre de participants réduit a été privilégié dans le but de permettre une investigation plus approfondie, plus fine de chaque cas interrogé, sans prétention d'exhaustivité. En analysant l'ensemble des cas, nous avons recherché des convergences, des récurrences entre eux. Nous avons choisi de décrire les composantes communes entrant en jeu dans la construction identitaire d'EDMS pour les comprendre et en saisir les particularités humaines et sociales.

L'approche interprétative choisie intègre la subjectivité du chercheur avec ses perceptions et son expérience (Paillé et Mucchielli, 2003) sollicitées lors de l'analyse inductive des données par théorisation ancrée (Strauss L et Corbin, 1990). Notre subjectivité a été mise à contribution pour comprendre, interpréter et présenter le **processus** de construction identitaire, ce dernier étant jugé ici plus important que la finalité.

### 3.2 Choix méthodologiques

Notre étude sur la construction identitaire des EDMS s'inspire d'études antérieures. Elle s'inscrit, sur le plan méthodologique, dans le sillon d'études sociologiques contemporaines sur notre objet de recherche<sup>40</sup>.

Nous avons opté pour la combinaison d'outils méthodologiques synchroniques et diachroniques pour réaliser une enquête par entretiens sur le récit de vie professionnelle à partir de moments charnières et sur les représentations sociales professionnelles (Blin, 1997). Nous avons également recouru aux questionnaires, l'un sociodémographique et l'autre de relance par questions fermées et ouvertes. Enfin, nous avons convoqué les participantes en sous-groupes (Boutin, 2007) afin de vérifier nos résultats d'analyses des données. Ceci avait pour but de faire un traitement compréhensif des paroles d'EDMS engagées dans des activités comparables historiquement et spatialement situées (Demazière et Dubar, 2004).

Dans les entretiens semi-dirigés<sup>41</sup> à questions ouvertes, nous avons recherché les points de vue des participants, leurs perspectives, leurs représentations, leurs expériences, leurs convictions, leurs définitions de situations vécues (leur vision du soi professionnel et leur vécu qu'ils définissent à leur manière). Les EDMS ont pu les relater à partir de leur propre cadre de référence et par rapport à des situations actuelles ou passées (Van Der Maren, 2003, p.155) et ce, en lien avec leurs comportements et attitudes professionnelles. Ainsi, en se mettant en récit, les participantes ont articulé du temporel et du spatial, du biographique et du relationnel, de la succession et de la simultanéité (Demazière et Dubar, 2004).

---

<sup>40</sup> Ainsi, après consultations des méthodologies employées dans les études que nous avons recensées, nous remarquons que les chercheurs accèdent de diverses manières aux référents identitaires : par des entretiens semi-dirigés, par une présence sur le terrain, par la méthode de cas, par l'exploration des discours, par la narration, par le processus dialogique, par l'autobiographie, par le journal de bord réflexif, par des portfolios, par le dessin ou par des schématisations graphiques pour faire émerger les différents rapports des enseignants à soi, aux autres, à leur pratique, aux contextes et à l'environnement professionnel.

<sup>41</sup> Un entretien est conçu comme un dialogue et non comme un interrogatoire. Il est « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement la compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence. » (cité dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p.133).

Selon Poupart (1997), trois arguments d'ordre épistémologique, éthico-politique et méthodologique justifient le recours aux entretiens de type qualitatif : 1- les entretiens individuels permettent une exploration en profondeur de la perspective des acteurs sociaux jugée indispensable à une juste appréhension et compréhension des conduites sociales, du sens conféré à celles-ci et de la façon dont ils se représentent le monde; 2- ils ouvrent la porte à une compréhension et une connaissance de l'intérieur des dilemmes et enjeux auxquels font face les acteurs sociaux et 3- ils éclairent les réalités sociales et donnent un accès privilégié à l'expérience des acteurs, celle que nous ne pourrions pas déceler dans les données sociales et biographiques ou encore dans des entretiens de groupes.

### **3.3 Les participantes à la recherche**

Les EDMS qui ont participé à l'étude ont été choisies en fonction de leur capacité à éclairer notre objet de recherche. Il s'agit de 18 EDMS praticiennes provenant de diverses écoles primaires et secondaires qui détiennent pour la plupart un brevet en enseignement. Elles sont toutes des femmes d'expériences variées et d'âges diversifiés (24 à 54 ans). Elles enseignent les programmes de danse MELS ou des programmes particuliers en continuité avec ceux-ci. Le féminin sera dorénavant utilisé pour rendre compte de notre méthodologie ainsi que nos résultats de recherche.

#### **3.3.1 Population cible et échantillonnage**

Depuis 1982, pour enseigner la danse en milieu scolaire, tant au primaire qu'au secondaire, une formation initiale universitaire en enseignement de la danse est exigée. Depuis 2000, cette formation est orientée sur le développement de douze compétences professionnelles tirées du document *Le programme de formation à l'enseignement du MELS* (Gouvernement du Québec, 2000, 2003, 2007), et ce, dans le but d'obtenir un brevet d'enseignement de la danse. Comme cette exigence est commune à la majorité des enseignants de cet art à l'école, notre population cible est principalement constituée d'individus ayant obtenu un brevet en enseignement suite à une formation artistique et pédagogique universitaire dispensée par l'Université du Québec à Montréal (UQAM),

toutefois, même si la majorité des EDMS possèdent un brevet en enseignement, il subsiste toutefois des exceptions. Quelques EDMS ont une formation en kinanthropologie<sup>42</sup> ou en une autre discipline. De plus, les pénuries d'EDMS qualifiés ainsi que les exigences de certains programmes particuliers en danse, autorisés et reconnus par le MELS, entraînent l'embauche d'enseignants d'expérience formés en écoles privées de danse.

Notre **échantillonnage** a donc été puisé à même cette population cible qui compte plus de 80 individus à travers le Québec selon un recensement non-officiel de participants aux événements de formation continue qui ont lieu depuis 2000.

Pour assurer une certaine **représentativité** de la population d'EDMS, les participantes sollicitées travaillent à titre d'enseignante contractuelle ou permanente, soit dans une école primaire ou secondaire du Québec. Elles enseignent la danse au sein d'une école publique ou privée et sont toutes des EDMS québécoises qui étaient en poste durant l'année 2008-2009.

Le critère d'**homogénéité** de cette population se situe dans l'expérience de l'enseignement de la danse qui varie entre un an et plus de 20 ans dans des programmes de danse aux nombres de crédits variables<sup>43</sup>. Cet échantillonnage est désigné comme des **cas multiples**<sup>44</sup> **par diversification intra-groupe** qui permet la diversité. Chaque individu « est porteur d'un sous-système de valeurs » (Pires, 1997, p.155) dans un groupe relativement homogène défini comme « un milieu organisé par le même ensemble de rapports socioculturels » (Bertaux, 1980, p. 205 cité par Pires, 1997, p.159).

Pour constituer l'échantillon, nous avons tenu compte tant de l'homogénéité interne de chaque cas que de sa capacité de contraste avec les autres (intra et inter cas) (Pires, 1997, p.163) dans un désir de maximisation de la **diversification** interne des informateurs et de respect de l'homogénéité pour réaliser une étude en profondeur d'un groupe restreint.

---

<sup>42</sup> Antérieurement à 1984, un nombre restreint mais non-négligeable d'enseignants d'éducation physique avec brevet avait la compétence, grâce à une mineure en danse, d'enseigner cette discipline optionnelle à l'école.

<sup>43</sup> Le nombre d'unités ou de crédits accordés aux cours de danse varient selon la fréquence de ceux-ci à l'horaire déterminant le type de formation (annexe 3) : formation obligatoire, formation optionnelle, projet particulier de formation en danse.

<sup>44</sup> « La plupart des études qualitatives réalisées en éducation peuvent être considérées comme des études de cas car elles ont comme objectif de projeter un éclairage nouveau sur des phénomènes éducatifs particuliers » (Poisson, 1990, p.19).

Les EDMS sélectionnées ont des caractéristiques sociodémographiques diverses et, à ce titre, chaque participante représente une « micro-unité sociale/professionnelle » (Pires, 1997, p.159).

Les critères ayant présidé à la constitution de notre échantillonnage reflètent que le choix des participantes a été fait en fonction de leur pertinence théorique par rapport au phénomène étudié.

### **3.3.2 Procédures de recrutement préparatoires à la cueillette de données**

Les EDMS de la population cible ont été approchées au printemps 2008 lors d'une journée de formation continue, réunissant une quarantaine d'enseignants. L'UQAM a organisé cette journée en ses murs en partenariat avec le MELS et le RQD. Les EDMS présents à cette journée ont tous été invités par la voie d'une lettre (annexe 9) à répondre librement à un court questionnaire sociodémographique (annexe 12). Si les participants remplissaient ce questionnaire, la lettre les invitait à participer de manière volontaire à la présente étude par le biais d'une première entrevue prévue pour le printemps-été 2008.

Vingt-et-une participantes potentielles ont complété le questionnaire. Selon leurs réponses, elles rejoignaient les critères de contraste et d'expériences diverses de manière à avoir un échantillonnage englobant une variété de caractéristiques sociodémographiques. Nous avons également eu des explications variées en réponses aux questions sur la notion artiste-enseignant et sur la définition de soi incluses au questionnaire.

Les 21 répondantes ont ensuite été contactées par courrier postal ou électronique pour convenir de la date de leur premier entretien, moment où les participantes devaient remettre leur formulaire signé de consentement de participation à l'étude (annexe 10). Toutes les EDMS qui avaient complété le questionnaire ont donc été informées des objectifs de l'étude, du déroulement de l'expérimentation, des tâches à accomplir, de la disponibilité requise, du temps alloué à l'étude, de leurs droits et libertés et des différentes modalités relatives à leur participation en plus des aspects déontologiques pour lesquels nous avons obtenu le certificat d'éthique ETH 2008-46 daté du 6 juin 2008.

Toutefois, pour des raisons personnelles diverses, trois personnes ont dû se désister à la phase de consentement.

Dix-huit participantes nous semble un nombre valide<sup>45</sup> compte tenu du bassin restreint d'EDMS auquel nous référons (il s'agit d'environ 25% de la population cible). Ce sont toutes des femmes, d'âges variés, car même si cette profession n'est pas exclusivement féminine, les femmes demeurent majoritaires. En termes de qualification, treize participantes ont un brevet en enseignement de la danse, deux participantes ont des brevets en enseignement dans une autre matière, une participante est en cours d'obtention du baccalauréat en enseignement de la danse et deux participantes n'ont pas de brevet mais possèdent une expérience du milieu scolaire ainsi qu'une formation de professeur de danse d'une école professionnelle privée.

Les participantes proviennent de multiples contextes et enseignent plusieurs modalités d'application du programme du MELS : programmes obligatoire, optionnel, concentration, arts-études, dans des milieux privés ou publics. Elles appartiennent aux deux ordres d'enseignement : primaire (5/18) et secondaire (13/18).

Cet échantillonnage de convenance d'interlocutrices privilégiées est à notre avis représentatif de la population par la diversité des parcours, des formations et des contextes d'enseignement de la danse dans le milieu scolaire québécois. Cependant, cette représentativité est limitée. Le fait de recruter des volontaires a éliminé l'aléatoire et a conditionné un type de participantes à l'aise de partager son expérience, ce qui n'est pas nécessairement le cas de tous les EDMS. Cependant, comme le but de notre étude est de comprendre la construction identitaire, les caractéristiques de notre échantillon de participantes convient à nos buts et objectifs de recherche.

Nous tenons à spécifier que les participantes issues de l'échantillonnage ont effectivement manifesté une aisance et une volonté à s'exprimer sur la profession. Comme elles ont été recrutées lors d'une journée de formation qui leur était adressée, ce sont des

---

<sup>45</sup> Dans d'autres études qualitatives du même type (Bonin, 2007; Hipp, 1994; Johnson, 2001; Laurier, 2003; Riopel, 2002; Rodrigues, 2003) entre huit et douze participants ont été sollicités.

enseignantes qui accordent une valeur à la formation continue pour améliorer leur pratique et qui accordent probablement une importance à la recherche comme outil de formation (Zola, 2003).

Le tableau III qui suit présente les caractéristiques sociodémographiques des participantes. Pour accéder aux caractéristiques et rubriques détaillées de l'échantillon, nous renvoyons à l'annexe 11.

Tableau III: Caractéristiques sociodémographiques des participantes

Pseudonymes	Contexte d'enseignement	Années d'expérience	Statut	Âge	Phases auxquelles l'EDMS a participé
MARLENE	Projet particulier de formation en danse - école secondaire publique	1-3 ans	Temps partiel (40%-80% et plus) Contractuelle	24-29 ans	Phase I et II
CLÉMENCE	Danse comme formation obligatoire et optionnelle-école secondaire publique	18-20 ans	Temps partiel (66 à 80 % et plus) Permanente	50-54 ans	Phase I , II et III
CAMILLE	Projet particulier de formation en danse - école secondaire privée	1-3 ans	Temps partiel (66 à 80 % et plus) Permanente	24-29 ans	Phase I , II et III
PAULE	Projet particulier de formation en danse - école secondaire privée	7-9 ans	Temps partiel (40%-80% et plus) Contractuelle	40-44 ans	Phase I et III
ISABELLE	Danse comme formation obligatoire - école primaire privée à vocation artistique	10-12 ans	Temps partiel (66 à 80 % et plus) Permanente	35-39 ans	Phase I et II
MYRIAM	Danse comme formation obligatoire et optionnelle-école secondaire publique	10-12 ans	Temps partiel (40%-80% et plus) Contractuelle	30-34 ans	Phase I , II et III
NADIA	Projet particulier de formation en danse - école secondaire privée	10-12 ans	Temps plein- Permanente	30-34 ans	Phase I , II et III
EDITH	Danse comme formation obligatoire et optionnelle-école secondaire publique	1-3 ans	Temps partiel (40%-80% et plus) Contractuelle	24-29 ans	Phase I et III
ALICE	Danse comme formation obligatoire et optionnelle- école secondaire publique	13-15 ans	Temps plein Permanente	35-39 ans	Phase I et III
SOPHIE	Danse comme formation obligatoire et optionnelle-école secondaire publique	4-6 ans	Temps plein Permanente	24-29 ans	Phase I , II et III

Pseudonymes	Contexte d'enseignement	Années d'expérience	Statut	Âge	Phases auxquelles l'EDMS a participé
VALÉRIE	Danse comme formation obligatoire- école primaire publique à vocation artistique	1-3 ans	Temps plein Contractuelle	24-29 ans	Phase I et III
LUCIE	Projet particulier de formation en danse - école secondaire publique	16-18 ans	Temps partiel (66 à 80 % et plus) Permanente	45-49 ans	Phase I et III
CLAIRE	Danse comme formation obligatoire et optionnelle- Projet particulier de formation en danse -école secondaire privée	7-9 ans	Temps partiel (40%-80% et plus) Contractuelle	40-44 ans	Phase I et II
CARMEN	Danse dans la formation obligatoire (maternelle-1 <sup>er</sup> - 2 <sup>e</sup> – 3 <sup>e</sup> cycle)- école primaire publique	16-18 ans	Temps plein Permanente	50-54 ans	Phase I et III
CORINNE	Projet particulier de formation en danse (2 <sup>e</sup> – 3 <sup>e</sup> cycle) - école primaire privée	18-20 ans	Temps partiel (40%-80% et plus) Contractuelle	50-54 ans	Phase I et III
MYLÈNE	Danse comme formation obligatoire (1 <sup>er</sup> - 2 <sup>e</sup> cycle)- école primaire publique	1-3 ans	Temps plein Contractuelle	24-29 ans	Phase I et III
SIMONE	Projet particulier de formation en danse - école secondaire privée	10-12 ans	Temps plein Contractuelle	40-44 ans	Phase I , II et III
AUDREY	Danse comme formation obligatoire et optionnelle -école secondaire publique	7-9 ans	Temps plein Permanente	30-34 ans	Phase I , II et III

La phase préparatoire à la cueillette de données décrite plus haut avait pour but de recruter les participantes à notre étude ainsi que de connaître leurs caractéristiques. Elle a été suivie par la cueillette des données discursives et écrites comportant trois phases d'entretiens complétées par un questionnaire de relance.

### 3.4 Jalons de la cueillette et de l'analyse de données

La présentation des procédures de la cueillette et de l'analyse des données permet de saisir comment s'est organisée l'étude sur le plan méthodologique pour rencontrer nos objectifs de recherche.



Suite au recrutement des participantes et la phase préparatoire à la cueillette de données, nous avons conduit 18 entretiens semi-dirigés sur les phases et les représentations professionnelles (Blin, 1997, p.89). Cela constituait la phase I (du 13 juin au 18 septembre 2008). Nous avons analysé les données d'entretiens de la phase I et, selon les aspects analysés durant l'automne, avons administré, en décembre 2008, un questionnaire de relance à dix participantes, parmi les 18, représentatives de quatre groupements identitaires issus de l'analyse des données de la phase I (annexe 21- tableau I). De plus, nous avons demandé à ces dix participantes de rédiger une ligne du temps professionnel à titre de préparation aux entretiens individuels sur leur trajectoire biographique (ruptures, incidents critiques, moments charnières sur le plan identitaire et professionnel). Ces dix entretiens ont été réalisés lors de la phase II (du 12 au 28 janvier 2009). Suite à la transcription et l'analyse de ces entretiens, nous avons procédé à la phase III de vérification des analyses auprès de 15 participantes, par des rencontres de sous-groupes (du 14 au 21 avril 2009).

Le tableau IV du scénario des activités méthodologiques qui suit, présente les principales étapes et tâches reliées aux trois phases de la cueillette des données.

Tableau IV: Scénario des activités méthodologiques de l'année 2008-2009 pour les trois phases de la cueillette de données

<b>Phase I</b> <b>13 juin au 18 septembre 2008</b>	<b>Phase II</b> <b>Décembre 2008 et du</b> <b>12 au 28 janvier 2009</b>	<b>Phase III</b> <b>14 au 21 avril 2009</b>
<p>Conduire 18 entretiens individuels de 75 minutes sur les représentations identitaires professionnelles des participantes ainsi qu'effectuer un retour verbal sur une section des questionnaires sociodémographiques remplis en amont des entretiens;</p> <p>Transcrire les 18 entretiens sur format Word. Les coder grâce au logiciel <i>QDA Miner</i> et par la suite analyser les données de septembre à décembre;</p> <p>Envoyer à chaque participant la transcription de ses verbalisations issues de son entretien pour validation.</p>	<p>Administrer et récolter les questionnaires de relance à partir de l'analyse de la phase I ainsi que les lignes du temps professionnel remplies par 10 participantes.</p> <p>Conduire 10 entretiens individuels biographiques de 75 minutes sur les trajectoires des participantes représentatives d'un groupement identitaires à l'aide du récit de vie (ruptures, incidents critiques, moments charnières au plan identitaire et professionnel);</p> <p>Transcrire les lignes du temps et les entretiens sur format Word. Les coder grâce au logiciel <i>QDA Miner</i> et analyser les données en février et mars.</p>	<p>Vérifier les résultats d'analyse des données des phases I et II avec les participantes;</p> <p>Mener une discussion de groupe, d'une durée de 160 minutes avec 5 sous-groupes totalisant 15 participantes, sur tensions et stratégies identitaires analysées;</p> <p>Transcrire et coder les données grâce au logiciel <i>QDA Miner</i> et analyser les vérifications des données des sous-groupes de discussion de mai à septembre.</p>

### 3.5 Les outils de cueillette des données

La complexité de la construction identitaire des EDMS, nous a incité à construire des outils permettant de saisir plusieurs éléments constitutifs<sup>46</sup> marquants. Comme c'est à partir de la double transaction (Dubar, 1991) que se déclinent les identités héritées, en devenir, en action, réelles, prescrites, projetées ou visées, nous avons eu recours à cinq instruments de cueillette de données, discursives et écrites. Il s'agit 1- d'un questionnaire sociodémographique pour la phase de recrutement, 2- d'un guide d'entretien qualitatif semi-directif sur les représentations professionnelles (Blin, 1997), 3- d'un questionnaire de

<sup>46</sup> « L'entourage, le milieu d'origine, les influences professionnelles, le hasard des événements, l'histoire particulière de chacune des professions (et des individus) et bien d'autres phénomènes jouent un rôle (...) La composition des effectifs professionnels, la nature des relations de travail, la culture professionnelle et bien d'autres choses sont marquées par le mode de socialisation professionnelle en vigueur dans la profession» (Langlois, 2000, p.255).

relance sur des aspects analysés en phase I, 4- d'un guide d'entretien sur les trajectoires des individus dans une logique du récit autobiographique (Burns, 2007) de carrière à partir d'une ligne du temps qui retrace les incidents critiques du parcours professionnel des participantes rédigée en amont de la rencontre avec la chercheuse, 5- d'un guide d'entretien de groupe dans le but de vérifier l'analyse des résultats sur les tensions et stratégies identitaires et de poursuivre la co-construction du sens de notre objet de recherche avec les participantes.

Les entretiens qualitatifs semi-structurés visaient à faire apparaître les processus et les « comment » par des données discursives (Blanchet et Gotman, 2007; Boutin, 1997; Pires, 1997; Van Der Maren, 1996). Ils permettaient d'accéder à des données plus ciblées recueillies par questionnaires pour éclairer quelques parties de l'analyse itérative. Ainsi, à mesure que l'analyse avançait, nous avons pu questionner les participantes deux à trois fois de manière orale spontanée et deux fois par l'intermédiaire de l'écrit, ce qui sollicitait une réponse plus réfléchie (Holborn, 2003). Les instruments de collecte de données, que nous présentons, ont permis l'accès à des réalités tant internes qu'externes.

### **3.5.1 Questionnaire sociodémographique**

Le questionnaire sociodémographique (annexe 12) a été utilisé en amont de la cueillette de données, pour recenser chez les participantes des données telles que: l'âge, l'expérience artistique, l'expérience en enseignement, le contexte de pratique et les tâches d'enseignement. Ces données s'imposaient pour établir les caractéristiques des participantes. Le questionnaire comportait également une question sur la notion artiste-enseignant et une autre sur la définition de soi pour soi. Ces questions nous ont permis de sonder, préalablement aux entretiens, les représentations identitaires des participantes.

### 3.5.2 Guide d'entretien qualitatif semi-dirigé sur les représentations

Le guide d'entretien semi-dirigé par questions ouvertes sur les représentations professionnelles (Blin, 1997)<sup>47</sup> avait pour thèmes principaux les images du soi, les définitions de soi pour soi et pour autrui, les rôles professionnels<sup>48</sup> ainsi que le rapport au soi professionnel des EDMS à partir de leur propre cadre de référence de leur contexte de pratique. Ces entretiens de 75 minutes ont été conduits auprès des 18 participantes. Les données recueillies ont servi à une lecture compréhensive de l'identité en construction, selon l'approche spécifique des « concepts des objets » (Demazière et Dubar, 2004, p.69), pour en extraire le sens. L'analyse de celles-ci a permis d'extraire les tensions ou les dilemmes émergents des discours d'EDMS à partir de leurs représentations et d'identifier les stratégies identitaires qu'elles convoquent pour les apaiser. Voici un aperçu des questions-guide qui étaient adressées aux participantes (annexe 13).

1. Description d'un objet représentatif. Nous avons demandé à la personne interrogée de décrire un objet, préalablement choisi, qui la représente dans sa vie professionnelle. D'entrée de jeu, la description de cet objet et l'énonciation des raisons pour l'apporter a permis de briser la glace et d'entrer en matière. Nous présentons une brève analyse des objets apportés en annexe 14.
2. Questions sur les représentations identitaires professionnelles. Pour sonder en quels termes les EDMS parlent de leur profession, nous avons demandé aux participantes: Comment définiriez votre profession à quelqu'un qui ne sait vraiment pas ce que vous faites? (Ballantyne, 2005; Heinich, 1995). La définition de soi pour autrui vise à sonder ce que les participantes se voient faire en pratique. Pour Gohier *et al.* (2003), « l'individu s'attribue des définitions, des images de soi, dans le jeu des interactions sociales (...) qui lui permettent de s'identifier et de se reconnaître dans un environnement social » (p. 26). En sous-questions : Que trouvez-vous le plus

---

<sup>47</sup> « Les représentations professionnelles, toujours spécifiques à un contexte professionnel, sont définies comme des ensembles de cognitions descriptives, prescriptives et évaluatives portant sur des objets significatifs et utiles à l'activité professionnelle et organisées en un champ structuré présentant une signification globale » (Blin, 1997, p.89).

<sup>48</sup> La transaction relationnelle (Dubar, 1991) ou identification pour autrui tient compte des figures sociales et des rôles attracteurs tel que discuté dans le cadre conceptuel.

difficile dans votre profession? Quels rôles assumez-vous dans votre profession? Les réponses à ces questions ont permis de saisir la manière dont elles se représentent dans l'action (Barbier *et al.*, 2006, p.16) et dont elles décrivent leurs conditions de travail, statuts et rôles dans l'école. Est aussi révélée leur « immersion dans la culture professionnelle » (Hughes, 1955, cité par Dubar, 1991) selon quatre éléments de base: la nature des tâches, la conception du rôle, l'anticipation des carrières, l'image de soi et « l'ajustement de la conception de soi ». Des questionnements sur les difficultés et conditions de travail amenaient forcément des réponses quant aux tensions vécues au sein de l'exercice de la profession.

3. Question sur l'identification par les définitions de soi pour soi. Les participantes s'identifiaient à différentes définitions de soi dans le questionnaire sociodémographique à savoir: artiste-enseignant(e) , enseignant(e), spécialiste en danse, enseignant(e) de la danse, artiste-pédagogue, professeur(e) de danse, éducateur/éducatrice par la danse, artiste, enseignante ou autres. Reprenant leurs descriptions écrites, nous leur avons demandé de développer sur leurs motivations à se définir de la sorte et ce que la définition de soi pour soi implique. Cette question avait pour but de sonder les logiques d'intervention artistique et pédagogique qui découlent de la tension structurante des EDMS qui ressortait dans la problématique et de constater comment stratégiquement elles s'y prennent pour concilier ces définitions parfois multiples.

Pour poursuivre l'entretien de la phase I, trois questions complémentaires ont été adressées aux EDMS en relation avec la dualité artiste-enseignant. Les sous questions 4-5-6 permettaient une investigation de l'unicité et de l'altérité.

4. Distinction ou affinité avec les postures de l'artiste et de l'enseignant. Nous avons demandé aux participantes de décrire comment cela se passait lorsqu'un artiste invité intervenait dans leur classe. Il s'agit d'une question sur l'unicité et l'altérité à savoir en quoi l'EDMS s'identifie à l'artiste invité et en quoi se distingue-t-elle de ce dernier dans l'action en classe.

5. Distinction identitaire (il s'agit d'une question qui s'adressait aux enseignantes qui travaillaient en équipe d'EDMS). Pour investiguer l'altérité identitaire, nous leur avons demandé de décrire comment elle se distinguait de leurs collègues EDMS.
6. Recommandation professionnelle. Nous terminions l'entretien en demandant aux EDMS participantes de formuler une recommandation destinée à un(e) jeune EDMS et ce, pour sonder les aspects identitaires incontournables à construire.

### 3.5.3 Ligne du temps et questionnaire de relance

En amont de l'entretien sur les trajectoires biographiques de la phase II<sup>49</sup>, nous avons demandé à 10 participantes, choisies parmi quatre groupements identitaires suite à l'analyse de la phase I, de remplir sur papier ou en format *Word* les coquilles vides d'une ligne du temps (annexe 15) en indiquant les éléments biographiques qu'elles jugent importants dans leur trajectoires d'EDMS, en indiquant l'année ou date où ils ont eu lieu. La question étant : Pouvez-vous inscrire votre histoire professionnelle sur une ligne du temps en indiquant les « moments cruciaux », déterminants, difficiles ou charnières de votre parcours de formation et de pratique, situations significatives, les personnes importantes, professeurs marquants, cours, événements, stages, les changements de statuts, les « événements majeurs » en regard de la danse et de l'enseignement de la danse?

À la suite des analyses des données recueillies lors de la phase I, se profilaient des questions à adresser aux participantes. Nous avons envoyé un questionnaire de relance aux dix participantes sélectionnées pour la phase II de la cueillette de données (annexe 16).

Questions 1 et 2 sur les identités familiales héritées des parents pour constater la continuité ou la rupture d'avec les influences parentales et/ou environnementales; 3- sur le choix d'un seul groupe professionnel pour sonder le lien d'appartenance professionnelle et/ou sociale; 4- sur d'autres engagements périphériques ou complémentaires à la danse ou à l'enseignement ou autres, pour sonder s'ils influencent l'identité professionnelle; 5- À

---

<sup>49</sup> Des groupements provisoires des participantes ont émergé de l'analyse des entretiens de la phase I (annexe 21- tableau I). Nous avons sélectionné parmi quatre groupements deux à trois participantes représentatives de ceux-ci. Ainsi, 10 participantes ont été sélectionnées pour la phase II.

quelle formation artistique continue les participantes s'engageaient-elles au moment de l'étude pour sonder leur type d'engagement artistique; 6- sur les similitudes et différences que percevaient les participantes entre le travail dans deux contextes d'enseignement soit en tant que professeur de danse en milieu loisir soit en tant qu'EDMS. Cette question permettait d'investiguer la tension identitaire loisir/scolaire qui ressortait de l'analyse de la phase I; 7- sur les contradictions, embûches, obstacles, dilemmes associés à la profession d'EDMS pour sonder les tensions identitaires ainsi que les solutions envisagées et pour relever les stratégies déployées par les participantes. Cette question nous permettait de valider des similitudes ou différences en comparaison avec ce que nous avons analysé préalablement; 8- sur la projection de soi dans l'avenir de la profession pour voir si les participantes sont en continuité ou en rupture identitaire envisagée dans le futur. Ces questions, qui ont émergé des analyses partielles de la phase I, ont été adressées par questionnaire aux participantes en amont de l'entretien sur les trajectoires biographiques. Elles ont été envoyées en même temps que les consignes pour rédiger une ligne du temps des incidents critiques de la vie professionnelle.

Le questionnaire de relance ainsi que la ligne du temps ont été des outils préparatoires à l'entretien sur les trajectoires biographiques.

### **3.5.4 Le guide d'entretien sur les trajectoires biographiques**

La biographie du soi professionnel peut être envisagée objectivement comme une suite de positions sur un parcours ou, subjectivement, comme une histoire personnelle dont le récit actualise des visions du monde et de soi.

Le récit est le produit de l'expérience sociale. Il est construit et reconstruit tout au long de l'existence dans le dialogue et la confrontation avec autrui. Produite dans et par la biographie, à travers le passage dans les institutions mais aussi par des rencontres avec autrui, la mise en récit constitue un mécanisme identitaire intéressant à étudier car elle recèle des traces des transactions qui sont les objets et les enjeux des processus identitaires.

À l'aide de cet exercice méthodologique, les participantes ont reconstruit la trajectoire biographique qui les a menées à leur identité « réelle » ou au travail. Cet entretien visait à faire ressortir les aspects multidimensionnels et hétérogènes de l'identité et ce, à partir des premières identités « conférées ou héritées » puis des identités « acquises » et, ensuite, des identités « visées » ou « professionnelles » projetées. Les chemins pour se rendre à la profession et construire son identité professionnelle varient d'une participante à l'autre car il s'agit d'un processus singulier (Cattonar, 2005; Dubar, 2000).

Le travail identitaire se produit tout au long des trajectoires biographiques (Dubar, 1991; Kaufmann, 2004a, 2004b) et est, pour Kaddouri (2006), l'une des clefs de compréhension de la construction identitaire car il permet l'analyse de la façon dont le sujet négocie et gère le matériau relatif à ses identités héritées et celles acquises. Ces deux matériaux peuvent entrer en conflit provoquant des tensions identitaires qui orientent les représentations qu'il se fait de son identité réelle. Voici les trois thèmes du guide d'entretien (annexe 17) abordés et les sous-questions qui s'y rattachent.

1. Faire discourir les participantes à partir de leur ligne du temps professionnel confectionnée en amont de l'entretien. La ligne du temps contenait des événements marquants, des incidents critiques, des épisodes importants dans le but d'obtenir une production par le sujet du sens de son parcours. Nous avons posé la question suivante : parlez-moi des éléments les plus importants de votre ligne du temps en respectant la séquence temporelle (Miles et Huberman, 2003, p.208-213). Cette question donne accès aux identités héritées, acquises et projetées, pour en saisir les cohérences et les contradictions et pour savoir à partir de quels vecteurs sociologiques les participants s'expriment (Blanchet et Gotman, 2007). En sous-questions : Racontez vos antécédents (par exemple les professions des parents), votre parcours de formation (milieux scolaire, collégial, universitaire), votre insertion dans l'institution scolaire.



La transaction biographique relatée dans le récit par l'affirmation de l'identité pour soi: « j'ai fait..., j'ai trouvé... » a permis d'accéder à la négociation par l'individu du monde scolaire et du monde du travail afin de comprendre les sélections et combinaisons identitaires choisies par les participantes. L'analyse des discours a permis « d'orienter des catégories » reliées à l'héritage de formation, la pratique professionnelle de l'enseignant (annexe 18). Ainsi, les participantes ont donné leur interprétation des contraintes que leur impose le milieu (Poupart, 1997, p.176). Grâce à cette question centrale de l'entretien les participantes ont justifié leur parcours antérieur, défini leur situation présente et parlé de leurs avenir possibles.

2. En lien avec la question 7 du questionnaire de relance, nous avons demandé: Que trouvez-vous le plus difficile dans votre profession? Quelles contradictions ou quels dilemmes pourriez-vous identifier dans votre pratique? Et comment faites-vous pour les surmonter? Et ce, pour avoir accès aux tensions et aux stratégies proprement dites grâce au concept d'incident critique de l'approche réflexive. Ces sous-questions permettaient l'accès à l'identité circonstancielle qui s'adapte aux exigences des situations et des rôles différents (Kastersztein, 1990). Ces réponses ont étayé les tensions que nous avons déjà identifiées dans l'analyse de la phase I ainsi que les stratégies identitaires recherchées chez les EDMS.
3. En lien avec la question 8 du questionnaire de relance, nous avons demandé aux participantes de parler de l'avenir qu'elles envisagent pour explorer les concepts d'altération ou de constance (Camilleri, 1979), de cohérence (Festinger, 1957), de rupture ou de continuité projetée dans le temps. Nous avons posé la question : Comment vous projetez-vous dans l'avenir de votre profession? Que vous voyez-vous faire dans le futur?

### **3.5.5 L'entretien de groupe**

Selon Boutin (2007), l'entretien de groupe est un outil efficace pour recueillir des données destinées à approfondir une problématique partagée par un ensemble d'individus. Il favorise à la fois la convergence et la différenciation des opinions. L'entrevue de groupe

« est fort utile lorsqu'on souhaite contrôler par le groupe les représentations sociales que l'on a inférées à partir d'entrevues individuelles et lorsqu'on veut en évaluer leur poids dans la dynamique d'un groupe » (Van Der Maren, 1996, p.314). En ce sens, Poupart (1997, p.178) soutient qu'il serait intéressant de produire des analyses à « multiples voix » où le point de vue des acteurs participants à l'étude se trouve exprimé par la construction mutuelle, par « le produit d'un dialogue entre le chercheur et les personnes étudiées » qui donnent lieu à une concertation des interprétations entre chercheurs et participants (Boutin, 2007).

Des entretiens de groupes ont été menés auprès de quinze participantes (trois des 18 participantes n'ont pas pu y participer), en cinq sous-groupes de deux, trois ou quatre participantes du 14 au 21 avril 2009 et ce, afin de vérifier les analyses des phases I et II. En guise d'introduction à la vérification des analyses, une présentation à partir du logiciel *power point* a été faite à chacun des sous-groupes, exposant le but de la recherche, les considérations théoriques et méthodologiques ainsi qu'une synthèse des résultats obtenus par l'analyse des phases I et II. Ces derniers ont été mis en tableau et fournis aux participantes (annexe 19). Dans la colonne de gauche se retrouvaient les sources de tensions et dans la colonne de droite les moyens d'actions stratégiques d'EDMS. Nous avons demandé aux participantes de réagir aux résultats en leur posant des questions : êtes-vous personnellement soumises aux sources de tensions identitaires présentées ? et si oui, utilisez-vous les moyens d'actions recensés dans la colonne de droite pour les apaiser ? Vous reconnaissez-vous dans les résultats? Est-ce que cela correspond individuellement à votre situation? Si oui, à quel degré? Parmi les stratégies, partagez celles auxquelles vous avez vous-mêmes recouru pour réduire les tensions, trouvez un exemple.

### **3.5.6 Quelques précisions**

Chaque participante a choisi le lieu où s'est déroulé son ou ses entretiens individuels considérant que le participant est plus à l'aise et en confiance dans un environnement de son choix, dans une ambiance de familiarité et de complicité. Les interviewées se sont d'ailleurs prêtées au jeu avec complicité, générosité et coopération. Les entretiens de

groupes ont eu lieu dans un local de l'UQAM, lieu de travail de la chercheuse, où la plupart des participantes ont suivi leur programme de formation initiale. Il ne s'agit pas d'un lieu neutre mais connu de la plupart d'entre elles. Toutefois, les installations permettaient de recevoir des sous-groupes de manière intime et calme, en soirée, et procuraient le support technologique nécessaire à la projection du présentiel *power point* qui supportait de manière visuelle les analyses des phases I et II.

Il est à noter que des précautions quant à la conduite des entretiens ont été prises pour réduire, sinon éviter les biais, les inférences et les interprétations hâtives (Boutin, 2007; Poupart, 1997). C'est pourquoi nous avons utilisé les techniques de « reflet » et de « relance » et avons reformulé parfois les réponses ou les questions dans le dialogue avec les participantes (Poupart, 1997). En somme, les entretiens se sont déroulés dans une atmosphère propice à recueillir les propos sans toutefois dévier des balises de l'entretien. Tout au long des entretiens, nous avons consigné les dates de rencontres dans un cahier à cet effet et avons pris des notes ou avons inscrit des réflexions dans ce dernier à mesure que les entretiens individuels se déroulaient.

Toutes les données discursives des EDMS ont été enregistrées de manière audio à l'aide d'une enregistreuse numérique Panasonic RR-US470. Elles ont été retranscrites par une personne autre que la chercheuse, une personne entraînée pour ce faire, à l'aide du logiciel de traitement de texte *Word* au fur et à mesure de la cueillette des données et ce, pour permettre une analyse intercalée et croisée avec les entretiens des phases I et II. Les transcriptions des verbalisations des entretiens, révisées par la chercheuse, tiennent compte des arrêts, ruptures, hésitations, reprises, silences pour refléter le plus fidèlement possible le climat de l'entrevue. Les transcriptions des verbalisations sur les représentations ont été envoyées en octobre 2008 aux 18 participantes à la recherche avec une demande de validation. Aucune correction à effectuer n'a été demandée.

**En résumé**, les cinq instruments méthodologiques ont été utilisés pour aller recueillir des informations sur les tensions et stratégies intersubjectives sur l'axe relationnel/spatial ainsi que sur les tensions et stratégies intrasubjectives sur l'axe temporel/

biographique dont il était question au chapitre deux et ce, pour répondre à nos objectifs de recherche.

Tableau V : Les instruments de cueillette associés aux objectifs de recherche

<b>Instruments de cueillette de la phase préparatoire, I, II et III</b>	<b>Objectifs de la recherche, objectifs spécifiques et nature des questions des entretiens</b>
Questionnaire socio-démographique en amont de la sélection des participants (annexe 12)	Identifier les participants volontaires potentiels et connaître leurs caractéristiques sociologiques ainsi que leur perception sur la notion artiste-enseignant afin de sélectionner une diversité de participants pour l'étude. Les réponses au questionnaire ont alimenté le premier entretien (héritages, situation présente, tension intrasubjective et définition de soi pour soi)
Entretien semi-dirigé sur les représentations (Phase I)  Guide d'entretien : (annexe 13)	Repérer et analyser les tensions identitaires intersubjectives dans les discours sur les représentations professionnelles d'EDMS (sur l'axe spatial) ainsi que les stratégies identitaires convoquées par des EDMS pour les apaiser. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Description d'un objet qui le représente dans sa vie professionnelle;</li> <li>• Question sur les représentations de soi professionnel: Se définir à autrui: définition de la profession, la nature des tâches, la conception du rôle, l'anticipation des carrières et l'image de soi ainsi que les difficultés inhérentes à la profession;</li> <li>• Sous-question sur les définitions de soi pour soi pour sonder les logiques d'intervention artistique et pédagogique;</li> <li>• Sous-questions sur les représentations de soi pour soi : définition de soi, de sa singularité par rapport à l'artiste invité, par rapport aux autres collègues EDMS, ses valeurs identitaires mises de l'avant sa pratique par une recommandation à un(e) jeune EDMS.</li> </ul>
Questionnaire de relance (Phase II)  (annexe 16)	Repérer et analyser les tensions identitaires intrasubjectives et intersubjectives dans les discours sur les représentations professionnelles d'EDMS (sur l'axe spatial) ainsi que les stratégies identitaires convoquées par des EDMS pour les apaiser. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Antécédents identitaires des parents (parcours biographiques et héritages) ;</li> <li>• Choix du groupe professionnel (lien d'appartenance) ;</li> <li>• Engagements autres : artistiques, pédagogiques ou autres ;</li> <li>• Pratique artistique actuelle ;</li> <li>• Différences et similitudes entre l'EDMS et le professeur de danse en milieu du loisir;</li> <li>• Contradictions, embûches, obstacles ou les dilemmes de la profession et comment les surmonter?;</li> <li>• Projection de soi dans le futur.</li> </ul>
Entretien semi-dirigé sur les trajectoires biographiques (Phase II)  Guide d'entretien : (annexe 17)	Repérer et analyser les tensions identitaires intrasubjectives dans les discours et récits sur les trajectoires biographiques d'enseignants de la danse en milieu scolaire (sur l'axe temporel) ainsi que les stratégies identitaires convoquées par des EDMS pour les apaiser. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconstituer la trajectoire et justifier le parcours antérieur grâce à une ligne du temps qui retrace les faits marquants, les incidents critiques, situations significatives;</li> <li>• Définir leur situation présente retour sur les contradictions, dilemmes, embûches de leur profession et les solutions apportées ou envisagées;</li> <li>• Parler de leur avenir dans la profession.</li> </ul>
Discussion de groupe (Phase III)  (annexe 20)	Vérifications des analyses des phases I et II sur les tensions et stratégies identitaires intrasubjectives et intersubjectives d'EDMS. Degré et intensité des tensions ressenties et moyens d'action privilégiés.

### 3.6 L'analyse des données

Dans cette section, nous aborderons le modèle interactif choisi pour analyser nos données ainsi que le caractère inductif de celui-ci. L'analyse a été effectuée par la

théorisation ancrée (Glaser et Strauss L, 1967) et nous abordons la démarche suivie pour traiter les données.

### **3.6.1 Modèle interactif d'analyse des données**

Les analyses des tensions et des stratégies identitaires d'EDMS s'appuient sur les propos oraux et écrits des participantes. Notre objectif était de reconstruire, de décrire, de comprendre la façon de voir d'un groupe de participants (Blanchet et Gotman, 2007). L'analyse n'a pas adopté une posture illustrative des discours, soit reproduire des citations décontextualisées qui ne font qu'illustrer, comme dans un questionnaire, un propos donné d'avance ou une posture restitutive qui ne fait que paraphraser les extraits des données (Demazière et Dubar, 2004). Notre posture est analytique à savoir, faire parler le texte, décrire la façon de voir des participantes, comprendre et produire le sens à partir de ce qui est dit. Cette production de sens s'est faite par l'analyse thématique des propos qui permettent les comparaisons, oppositions et corrélations structurantes et ce, pour reconstruire le sens et les significations produites au cours des entretiens (Blanchet et Gotman, 2007; Demazière et Dubar, 2004; Paillé et Mucchielli, 2003).

Pendant le processus de collecte de données, nous avons fait alterner des périodes de transcriptions et des périodes d'analyse des données selon le modèle interactif présenté dans la figure qui suit. L'analyse a donc progressé tout au long des phases de la collecte selon « l'approche mixte du modèle interactif » de Miles et Huberman (2003) illustrée dans la figure qui suit.

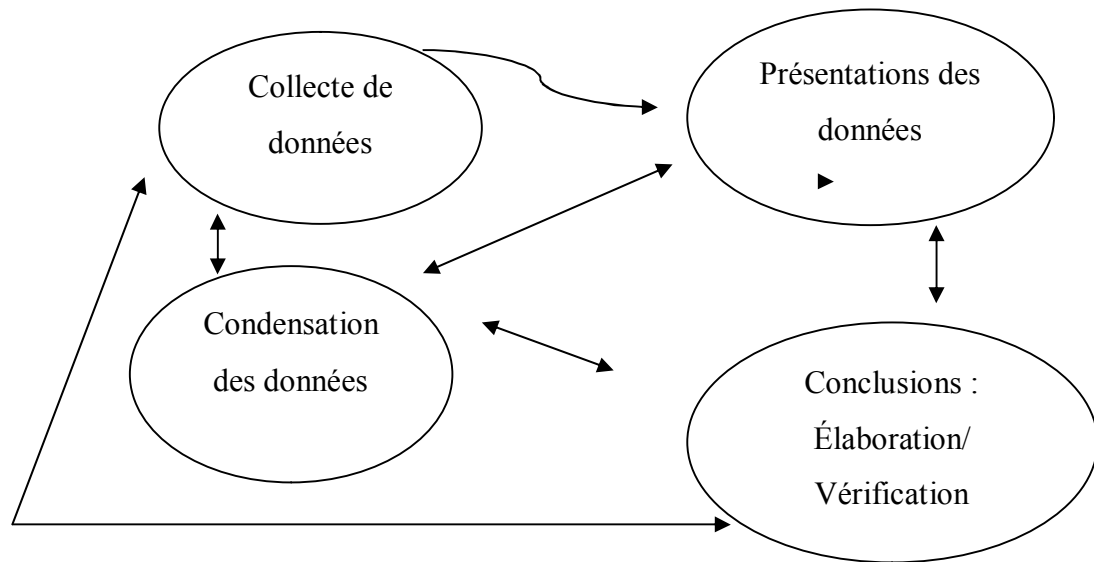


Figure 3: Composantes de l'analyse des données : modèle interactif (Miles et Huberman, 2003, p.31)

Pour Miles et Huberman (2003), l'analyse est une entreprise dynamique, en constante progression et, en ce sens, elle est alimentée par les entretiens. L'approche mixte de Miles et Huberman s'inspire d'une démarche de théorisation ancrée<sup>50</sup>, avec des allers-retours de la cueillette à l'analyse. Cette stratégie d'alternance permet d'ajuster le guide d'entretien dans l'optique d'une exploration plus explicite des liens ayant émergé de l'analyse en cours<sup>51</sup>. Il s'agit d'une interrogation théorique informée par une analyse théorisante dans le but de valider constamment le travail d'analyse :

« À mesure que le travail avance, le chercheur se situe à une certaine distance du sujet individuel pour se rapprocher du sujet collectif, plus il met en perspective l'expérience singulière en lien avec une certaine expérience partagée, plus il complète, s'approprie ou relance le point de vue de l'acteur sur la base de son propre point de vue global de chercheur, plus il insère la parole du sujet à l'intérieur d'une analyse théorisante aux dimensions sociales » (Paillé et Mucchielli, 2005, p.185).

<sup>51</sup> Par exemple, en phase II, ajout du questionnaire de relance sur, entre autres, les tensions, sur le milieu loisir et sur l'appartenance à un groupe.

### **3.6.2 Analyse inductive par approche mixte**

L'approche mixte de Miles et Huberman (2003), choisie pour l'analyse inductive des données, est en prolongement de l'approche de théorisation ancrée de Glaser et Strauss (1967) dont certains postulats sont l'objectivité du monde social et ses régularités ainsi que le rôle central qu'y jouent les significations construites par les acteurs sociaux. L'approche mixte prône la combinaison des données objectives et subjectives, qualitatives et quantitatives, ainsi que l'induction et la vérification dans l'élaboration théorique. Elle vise toutefois les mêmes étapes itératives que la théorisation ancrée : analyse comparative continue, catégorisation, mise en relation des catégories, formulation et vérification d'hypothèses sur ces relations, spécification des conditions d'apparition du phénomène et de ses conséquences, passage de la codification ouverte et substantive à la codification ciblée et formelle et réduction de la théorie à quelques propositions centrales. En théorisation ancrée, le phénomène étudié est éclairé par la théorie et son produit peut constituer une description valide d'une situation, non pas au chapitre de l'exhaustivité empirique (ne sont pas couverts par tous les cas de figure ni tous les détails de cas) mais au chapitre de l'exhaustivité théorique, parce que le processus qu'elle a permis de cerner est au cœur du phénomène observé et qu'ils ont été vérifiés empiriquement jusqu'à saturation. Ce qui décrit une théorie ancrée, c'est une dynamique, vérifiée par une série d'incidents empiriques qui la confirment tous, mais qui ne représentent pas nécessairement la totalité des incidents existants par rapport au phénomène étudié (Miles et Huberman, 2003, p.335-340).

Dans cette étude, notre objectif est d'analyser et de décrire un phénomène social, étudié dans un cadre empirique, conceptuel, préalablement délimité (tensions et stratégies identitaires, la double transaction). Nous voulons approfondir le phénomène en sollicitant un échantillon, constituée d'informateurs privilégiés, qui puisse répondre aux questions théoriques de la recherche. Les recherches qui recourent à la théorisation ancrée sont généralement issues de données d'acteurs de terrain pour faire ressortir l'histoire, les processus, les structures, l'idéologie des acteurs à l'étude. L'analyse ne vise pas d'abord à

informer sur l'étendue d'un phénomène, mais bien sur sa dynamique : « Ce qui importe d'abord c'est que cet objet renvoie à un processus, qu'il soit abordé sous l'angle de l'évolution d'un phénomène. » (Laperrière, 1997a, p.313).

Pour les besoins de notre étude, les concepts sociologiques<sup>52</sup> énoncés dans le chapitre II ont orienté nos méthodes d'investigation et d'analyse. Ce sont les transactions biographique/ interne et relationnelle/ externe de Dubar (1991) à partir desquelles, par analyse thématique de contenu (Paillé et Mucchielli, 2003), les données ont été analysées puis interprétées. Ce sont les mécanismes de la double transaction qui ont permis de comprendre et d'approfondir le processus de construction identitaire d'EDMS dans une perspective sociologique et ce, par la compréhension des discours et récits recueillis.

L'analyse prend donc appui sur des théories existantes à titre de supports et non pour chercher à en faire la preuve. Celles-ci ont servi de leviers pour la cueillette de données, leur présentation, leur analyse et leur interprétation en procurant un cadre à l'analyse inductive<sup>53</sup> (Blais et Martineau, 2006). Pour nous, les données interagissent avec les concepts théoriques pour rendre compte de la complexité de la construction identitaire, sans prétendre à l'élaboration d'un modèle universel. Les mécanismes transactionnels ont permis d'accéder aux tensions et stratégies identitaires inhérentes à la négociation d'une identité en contexte (Bégyn, 1997, p.59).

La démarche d'analyse inductive consiste donc à extraire le sens des données, de le construire. Les produits de ces constructions sont des catégories. Le concept de catégorie qui a été développé est défini par Paillé et Mucchielli (2005) comme « une production textuelle présentée sous la forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche » (p. 147). Cette démarche met de l'avant une posture de recherche analytique où, selon

---

<sup>52</sup> Sociologie qui emprunte parfois à la psychosociologie (De Gaujelac, 2002; Mucchielli, 1986) (Tap, 1980a, 1980b).

<sup>53</sup> «L'analyse inductive poursuit trois objectifs : condenser des données brutes dans un format résumé, établir des liens entre les objectifs de recherche et les catégories découlant de l'analyse des données brutes et développer un cadre de référence, un schéma ou un modèle à partir des catégories émergentes» (Thomas, cité par Blais et Martineau, 2006,p.4)



Demazière et Dubar (2004) l'interprétation, la construction du sens s'opère entre le participant et le chercheur.

### **3.6.3 Synthèse de la démarche d'analyse**

L'analyse (annexe 21) a commencé très tôt dans le processus. Collecte, codification et analyse de données ont été entremêlées et interreliées (Deslauriers, 1997, p.305). Une première lecture de l'ensemble des données, l'analyse d'entretiens a permis de relever des thématiques récurrentes, des régularités, des configurations ou des descriptions des tensions et des stratégies identitaires. Une étape de pré-analyse a permis une appropriation du matériel disponible et une identification d'étiquettes libellant ainsi les codes provisoires qui ont été peaufinés et enrichis lors de l'analyse ultérieure avec le logiciel de traitement de données QDA Miner de la firme *Provalis Research*. L'atout de cet outil informatique est sa souplesse pour le codage. Il permet tant un codage ouvert que l'arborescence. Il permet aussi de recouper les cooccurrences et de repérer les données en croisant les variables.

Les données ont ensuite été codifiées par analyse thématique (rubriques, thèmes et spécifications) puis regroupées pour établir des liens entre les catégories tout en soupesant constamment la cohérence et la correspondance avec les questions de recherche. Les résultats d'une telle démarche pour chacune des trois phases ont pris la forme de descriptions approfondies, de catégories ou de types descriptifs (Demazière et Dubar, 2004, p.327) qui se retrouvent dans le prochain chapitre.

L'analyse du contenu des discours, issus des données obtenues par entretiens sur les trajectoires et les représentations professionnelles, appelait la compréhension des messages produits. Pour les comprendre, nous avons découpé le contenu thématique pour en inférer un sens, une catégorie ou un code d'après les mécanismes sur la construction identitaire tant théoriques qu'empiriques sur les tensions et stratégies identitaires. Puis, les faits et incidents ont été regroupés sous une catégorie conceptuelle, par exemple : définition pour autrui, définition pour soi, tensions intrasubjective ou intersubjective. Les faits ou incidents critiques repérés dans les discours sont « considérés comme des indicateurs des concepts et

des catégories conceptuelles ». Ils agissaient comme instrument de « vérification » (Laperrière, 1997a, p.315) des concepts. Une fois les catégories conceptuelles déterminées nous nous sommes attardée à déterminer ses attributs, cerner ses propriétés pour maximiser ou minimiser les différences par convergence ou divergence.

Laperrière (1997a, p.315) souligne qu'au début du codage, en un premier temps, la codification est à la fois ouverte et exhaustive pour chaque incident, fait et unité de sens. À mesure que l'étude a progressé, la codification devenait plus sélective et cohérente. La codification demandait réflexion. Elle a été accompagnée de mémos facilement repérables pour faciliter la mise en relation des catégories élaborées et le repérage d'incidents similaires ou contrastants. C'est la raison pour laquelle nous avons utilisé QDA Miner pour effectuer les tâches préalablement citées. Ceci dit, nous avons eu recours à un codage ouvert et partiellement prédéterminé (Demazière et Dubar, 2004, p.275) et certaines des catégories d'analyse avaient été déterminées a priori selon les éléments du cadre conceptuel énoncé au chapitre II et d'autres ont émergé en cours d'analyse.

De l'analyse des données issues de la phase I, nous avons fait ressortir les principales sources de tensions intersubjectives et intrasubjectives, ainsi que les rapports d'EDMS à la danse et à la profession. Les textes ont été découpés en portions de verbalisations significatives (unités de sens) de manière à illustrer par des faits les concepts tensionnels et stratégiques des participantes au plan identitaire. La première phase d'analyse a donné lieu à une schématisation des catégories conceptuelles des données analysées. Elle nous a permis de discriminer les tensions intrasubjectives et intersubjectives en jeu dans la construction identitaire que les questions permettaient de sonder.

Cette première étape d'analyse nous a permis de décrire les participantes selon les tensions auxquelles elles étaient soumises et ont permis de dégager quatre groupements de participantes selon l'intensité et les types de tensions analysées.

Nous avons sollicité pour la phase II, dix des dix-huit participantes de la phase I, choisies parmi les quatre groupements. L'analyse des données d'entretiens de la phase II a donné accès aux héritages identitaires des participantes (annexe 18). Les croisements des

résultats d'analyses des données des phases I et II ont donné lieu à l'identification des sources de tensions d'EDMS (ordres d'enseignement et expériences confondues) et de stratégies identitaires déployées par celles-ci pour apaiser les tensions identifiées.

En phase III, pour vérifier nos analyses et résultats des phases I et II, nous avons rencontré cinq sous-groupes de discussion. Au total, 15 participantes ont été rencontrées en avril 2009 et ce, pour vérifier nos analyses et résultats en phase III. Ces entretiens de sous-groupes ont été retranscrits et analysés pour peaufiner les résultats d'analyse.

### **3.7 Limites des choix méthodologiques**

Nous ne prétendons pas que cette étude illustre toute la diversité des tensions et stratégies qui jalonnent la construction identitaire des EDMS considérant le nombre de participantes et ayant privilégié l'approche qualitative qui préconise les nuances et singularités des processus de construction identitaire. L'étude fait appel à des volontaires qui ne sont peut-être pas nécessairement représentatifs de l'ensemble des EDMS. Le fait que toutes les participantes sont issues d'une rencontre de perfectionnement a peut-être évacué des EDMS au prise avec d'autres types de tensions et de stratégies.

Soulignons, en rapport avec la population, le recours à la parole pour relever les discours des EDMS afin d'accéder à des constructions personnelles et privées. Ceci est une force de l'approche qualitative, mais représente aussi une certaine faiblesse car certaines personnes ne sont pas nécessairement à l'aise avec la parole et le partage d'expériences privées. Le questionnaire écrit de relance aura toutefois permis, en partie, de pallier à cette possible lacune.

Rappelons également la proximité de la chercheuse avec les participantes. La connaissance de cette population d'EDMS, à titre d'ex-praticienne en enseignement de la danse au secondaire et formatrice universitaire depuis de nombreuses années dans leur institution de formation initiale, nous confère une expertise permettant de recueillir le maximum d'informations utiles à la compréhension du phénomène à l'étude. Cependant, nous sommes consciente des limites inhérentes aux principes d'homologie ou de proximité

de la chercheuse avec les participantes. Cette proximité offre l'avantage d'une bonne compréhension du groupe étudié mais, en revanche, peut constituer un obstacle dans la mesure où la grande familiarité avec le groupe peut empêcher la chercheuse de prendre la distance nécessaire pour remettre en question les évidences ou les rationalisations propres au groupe. Nous considérons tout de même que notre vaste expérience en tant que praticienne de la profession et en tant que formatrice d'EDMS est un atout précieux pour prendre en considération des différences culturelles et sociales de chacun car la réciprocité des perspectives ne pourrait être possible sans la proximité du chercheur des EDMS participantes.

Un biais peut s'être glissé en raison de la fonction universitaire de la chercheuse dans l'institution de leur formation initiale. Comme nous avons pu agir auprès d'elles lors de leur formation, un effet de désirabilité sociale a pu survenir lors des entrevues et occulter quelques données précieuses et ce, malgré l'absence d'évaluation de toutes natures. Les participantes ont pu aussi occulter certains éléments sur leurs conditions de travail réelles ou sur leurs difficultés, par crainte de représailles ou encore taire leur appréciation du fonctionnement de leur école ou les dilemmes éprouvés pour les mêmes raisons. Toutefois, le pré-test des questions d'entrevues a permis de repérer celles qui pouvaient engendrer ces types de comportements.

Nous avons créé un climat de confiance favorable à un discours sans retenue. La diversification des instruments de cueillette des données a permis l'accès à des éléments de la pratique perçus négativement par les participantes. Les participantes recensées ont manifesté leur intérêt pour la question de recherche<sup>54</sup> et ont d'ailleurs conservé un investissement de très grande qualité tout au long de la cueillette des données.

---

<sup>54</sup> « Rosenthal (1965) a montré que le volontaire est toujours quelqu'un d'intéressé, sinon directement par les effets attendus du projet de recherche, du moins par une valorisation sociale » (Van Der Maren, 1996, p.325). De plus, les participantes issues de l'échantillonnage volontaire sont majoritairement à l'aise dans la pratique de leur profession et ne se voient pas faire autre chose actuellement. Peut-être est-ce l'une des raisons pour lesquelles elles ont volontairement accepté de participer à la recherche?

## CHAPITRE IV PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

*« Mon identité professionnelle, je suis en train de la définir parce que je participe à cette étude-ci. Je ne m'étais jamais posée cette question-là mais c'est en se parlant, c'est en lisant, c'est en nommant les choses qu'on est en train de se définir ».*  
(Carmen, entretien phase III : 362)

Ce chapitre est consacré à la présentation de nos résultats d'étude sur la construction identitaire d'enseignantes de la danse en milieu scolaire (EDMS) suite à l'analyse itérative et inductive de 33 entretiens et 28 questionnaires<sup>55</sup> dans le but de répondre aux questions de recherche sur les tensions et stratégies identitaires intersubjectives et intrasubjectives qui animent la construction identitaire d'EDMS.

La double transaction identitaire de Dubar (1991) a guidé notre analyse par théorisation ancrée. La présentation des résultats se fera autour des deux aspects structurants dont l'identité professionnelle est le produit: transaction interne et transaction externe.

Les tensions et stratégies intrasubjectives se manifestent dans la transaction interne, biographique et diachronique par la gestion des identités héritées, acquises, projetées pour construire « l'identité pour soi » dans les sphères de négociations identitaires: *Devenir EDMS*, *Se réaliser en tant qu'EDMS* et *Se projeter en tant qu'EDMS* (en blanc dans la figure 4 de la page suivante).

Les tensions et stratégies intersubjectives se manifestent dans la transaction externe, relationnelle et synchronique par la gestion des interrelations en contexte pour construire « l'identité pour autrui » dans les sphères de négociations identitaires: *Faire sa place en tant qu'EDMS*, *Rencontrer l'autre en tant qu'EDMS* et *Agir en tant qu'EDMS* (en gris dans la figure 4 de la page suivante).

---

<sup>55</sup> Données recueillies par: 18 questionnaires sociodémographiques, 18 entretiens sur les représentations professionnelles et interactionnelles, 10 questionnaires de relance, 10 entretiens sur les trajectoires biographiques et entretiens de groupes de vérification des analyses.

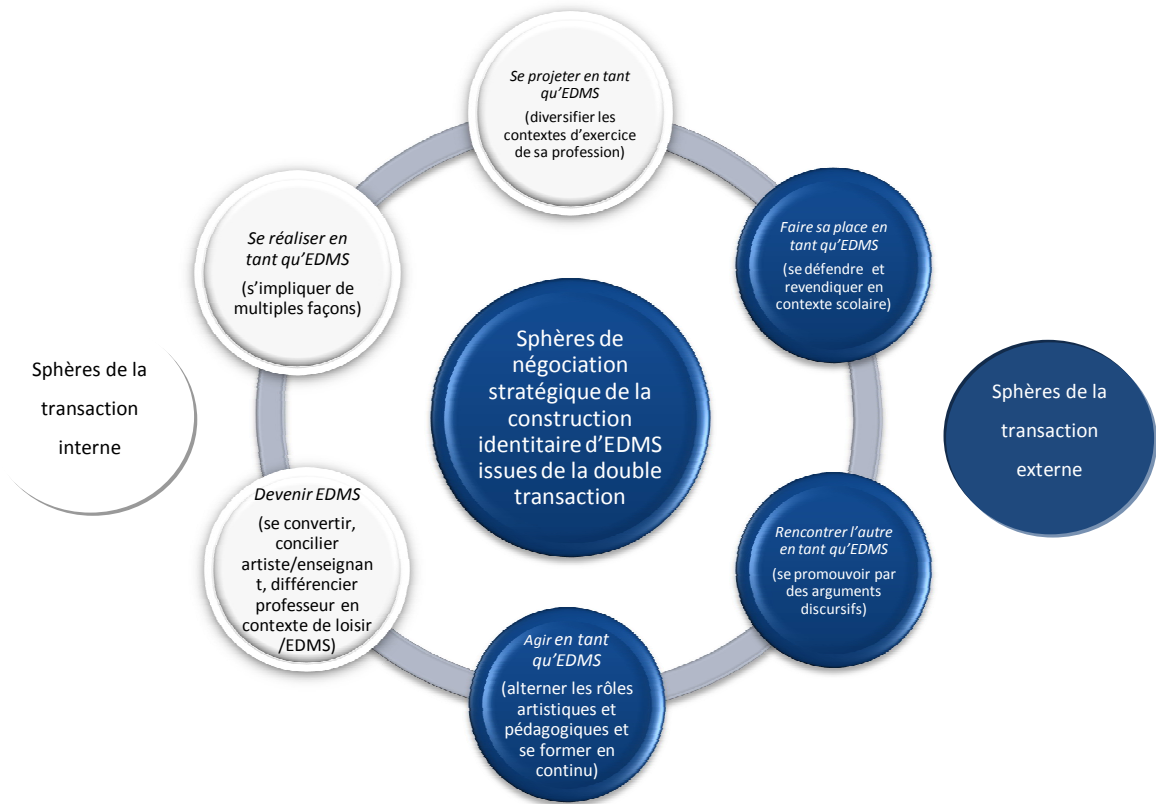


Figure 4: Les sphères de négociation stratégique de la construction identitaire d'EDMS issues de la double transaction

Les six sphères inhérentes aux transactions interne et externe de la construction identitaire d'EDMS sont des espaces de négociations et de reconnaissance des tensions créées par des logiques opposées, par des représentations polaires ou par des irritants identitaires à différents moments du parcours biographiques (transaction interne), ainsi que sur le terrain, au sein des différents contextes et des interactions identitaires (transaction externe). Les sphères permettent de circonscrire les modalités concrètes de la construction identitaire d'EDMS en mettant en évidence les mécanismes des compromis identitaires structurel/relationnel et biographique/individuel communs aux participantes EDMS. Ainsi, les sphères temporelles (en blanc) et spatiales (en gris-bleu) de la formation, du travail et de la personne sont :

« des espaces de négociation entre des demandeurs et des offreurs d'identité, entre des identités antérieures et des identités nouvelles. Les espaces de reconnaissance des identités sont inséparables des espaces de légitimation des savoirs et des compétences associées aux identités » (Legault, 2003, p.157).

Chacune des sphères présente des occasions d'identifier des dimensions, caractéristiques ou référents identitaires résultant des compromis identitaires effectués dans celles-ci par diverses stratégies.

Ce chapitre comporte deux parties. En résonance avec la double transaction identitaire, la première partie sera consacrée aux résultats d'analyse de la transaction interne et la deuxième aux résultats d'analyse de la transaction externe.

#### **4.1 Transaction interne, biographique et temporelle**

*« La construction de l'identité repose sur un double mouvement : celui de l'héritage et celui de l'appropriation. »*  
(Legault, 2003, p.19)

L'analyse de la transaction interne, biographique et temporelle, fait ressortir les compromis diachroniques d'EDMS. Ils sont issus de l'articulation, entre elles, des identités héritées et acquises développant l'identité pour soi. Il s'agit des relations du soi au soi en formation et en carrière. L'analyse des données obtenues par questionnaires ainsi que par les récits d'entretiens sur les trajectoires professionnelles biographiques, nous a permis de dégager les tensions et stratégies intrasubjectives qui animent trois sphères de négociations identitaires de la transaction interne : *Devenir EDMS*, *Se réaliser en tant qu'EDMS* et *Se projeter en tant qu'EDMS*.

La première sphère de la transaction interne est celle de *Devenir EDMS* à l'intérieur de laquelle s'effectue, en formation initiale, la négociation des identités héritées ou acquises par la stratégie de conversion identitaire, celle de conciliation des polarités artiste/enseignant en formation et en pratique et la stratégie de différenciation des polarités professeur de danse en contexte de loisir/EDMS. La deuxième sphère est celle de *Se*

*réaliser en tant qu'EDMS* qui a trait à la relation du soi avec le soi professionnel entraînant la négociation d'une diversité de définitions pour soi par la stratégie d'implications multiples. La troisième sphère, celle de *Se projeter en tant qu'EDMS*, a trait à la relation du soi avec l'avenir, à l'identité de soi visée dans la profession. Elle se révèle être en continuité avec l'identité d'EDMS par la stratégie visée de maintien et de renforcement de son identité ainsi que par la stratégie de diversification des contextes d'enseignement et de formation. Le tableau suivant présente la synthèse des composantes de la transaction interne.

Tableau VI : Synthèse de l'analyse de la transaction interne/biographique

<b>Sphères de négociations identitaires reliées aux tensions et stratégies intrasubjectives</b>	<b>Tensions ou polarités à négocier</b>	<b>Stratégies</b>	<b>Négociation identitaire (compromis diachronique)</b>
Devenir	Négocier les types de formations antérieures à la formation initiale, les expériences artistiques et les pratiques artisanales de l'enseignement pour intégrer celle d'EDMS	Conversion identitaire	Négociation des héritages identitaires en formation universitaire initiale et en pratique vers l'identité visée d'EDMS
Devenir	Artiste/enseignant	Conciliation	Négociation des identités héritées ou acquises de la pratique artistique versus l'identité visée; Relation du soi avec la formation professionnelle
Devenir	Professeur de danse en milieu loisir/ EDMS	Différenciation	Négociation des identités héritées ou acquises de la pratique artisanale versus l'identité visée; Relation du soi avec la formation professionnelle
Se réaliser	Définitions de soi multiples	Implications multiples	Négociation de l'identité pour soi versus identité pour autrui; Identités pour soi- identités biographiques Relation du soi et du soi professionnel
Se projeter	EDMS et avenir	Maintien Renforcement Diversification des contextes	Négociation de l'identité actuelle versus identité projetée; Relation de soi avec l'avenir dans la profession



### 4.1.1 Devenir EDMS

*« Parler de formation revient toujours à interroger indirectement la formation de l'identité »  
(Malet, 1998, p.78)*

*« La construction de l'identité dépend du mouvement incessant entre l'héritage provenant d'une appartenance et l'appropriation provenant de la médiation subjective de l'héritage dans la construction du « soi ». »  
(Legault, 2003, p.22)*

Pour présenter les négociations identitaires en jeu dans la sphère *Devenir EDMS*, nous avons analysé les parcours biographiques des participantes pour y repérer les identités héritées ou acquises, les sources de tensions, les incidents critiques et les polarités émergentes. Nous avons dégagé de l'analyse les stratégies qui entrent en jeu pour gérer les tensions et polarités identifiées en nous concentrant sur les moments de continuité et de rupture des parcours.

Nous mettrons d'abord en lumière les héritages identitaires à négocier en formation initiale qui produisent des tensions créées par les représentations polaires inhérentes à l'identité pour soi d'EDMS ainsi que trois stratégies qui ressortent des compromis diachroniques structurants de l'identité en formation et en pratique : 4.1.1.1 Se convertir en formation sur le plan identitaire, 4.1.1.2 Concilier la polarité artiste/enseignant et 4.1.1.3 Différencier la polarité professeur de danse/EDMS. Les négociations des héritages identitaires deviennent des moments de transformations qui caractérisent la formation en amont de la carrière et qui influencent la profession en aval de celle-ci. Elles confèreront les choix identitaires qui seront ensuite actualisés dans la pratique enseignante comme nous le verrons dans nos résultats.

#### 4.1.1.1 Stratégie de conversion

Dans la sphère du *Devenir EDMS*, la négociation des identités héritées ou acquises se fait entre autres par la stratégie de conversion identitaire. D'abord, les types de parcours analysés révèlent des conversions qui s'effectuent soit en continuité soit en rupture dans les trajectoires biographiques. Nous constatons comment les participantes ont géré ces continuités ou ces ruptures en présentant les résultats de l'analyse à cet effet. De plus, la conversion identitaire implique un changement de paradigme en regard du type d'enseignement prôné en milieu scolaire. La plupart des participantes ont modifié leur enseignement grâce à la formation initiale et nous verrons comment celle-ci contribue à la conversion.



Figure 5: Mécanismes identitaires liés à la stratégie de conversion en EDMS

#### 4.1.1.1.1 *Négocier les ruptures et les continuités des types de parcours*

Les parcours des participantes sont uniques, singuliers et différenciés. La mise en évidence de récurrences, convergences et divergences des héritages des parcours biographiques révèle les rapports qu'entretiennent les EDMS avec la formation en danse, les expériences artistiques et avec l'enseignement<sup>56</sup>. Les rapports avec lesquels les participantes doivent négocier dans la sphère du *Devenir* dont il est question sont détaillés davantage dans l'annexe 18.

Les héritages identitaires issus de la socialisation primaire et de la socialisation professionnelle pré-initiale varient donc selon les individus. Toutefois, la majorité des participantes ont bénéficié d'une formation en danse dès le jeune âge, la plupart du temps en contexte de loisir. De plus, pour plusieurs d'entre elles, la pratique artisanale de l'enseignement de la danse en loisir s'est faite en chevauchement avec les études ou avec le travail d'interprète dans des projets artistiques. Le tiers des participantes ont à leur actif des expériences professionnelles en interprétation de la danse.

L'analyse fait ressortir trois types de parcours: 1- parcours avec héritage des polarités art/enseignement avec une dominance de l'expérience artistique; 2- parcours avec héritage des polarités loisir/scolaire avec une dominance de l'enseignement en loisir et 3- parcours avec héritage qui combine art/enseignement et loisir/enseignement scolaire où dominant la combinaison de l'art et du loisir et la continuité de la formation avec le contexte scolaire. Ces trois types de parcours des participantes recèlent des défis de conversion identitaire, inhérents aux héritages qu'ils contiennent, vers celle d'EDMS. Ils informent sur les compromis identitaires à effectuer en formation initiale selon l'héritage

---

<sup>56</sup> Les rapports à la formation en danse se développent soit par la formation en contexte de loisir, soit par la formation générale comme une discipline d'apprentissage ou soit comme par la formation à visée professionnelle. Les rapports aux expériences artistiques se forment par des participations soit à des troupes de danse en contexte de loisir, soit à des projets artistiques autogérés ou soit à l'engagement dans des compagnies professionnelles. Les rapports à l'enseignement de la danse qu'entretiennent les participantes dans leur cheminement professionnel sont caractérisés, pour la plupart des participantes, par la pratique artisanale de l'enseignement de la danse en contexte de loisir. De plus, quelques participantes ont des influences parentales ou personnelles marquantes qui les ont encouragées à se diriger en enseignement.

identitaire reçu.<sup>57</sup> Ainsi, la conversion identitaire peut se faire en continuité ou en rupture comme nous le constatons dans les résultats qui suivent.

Six participantes sur 18 présentent un parcours avec héritages des polaires art/enseignement. Dans ce type de parcours, la formation en danse a été suivie par la voie préprofessionnelle et s'est poursuivie par l'interprétation professionnelle sur scène. Souvent, il s'est produit une rupture (indiquée par //) pour se diriger en enseignement en milieu loisir. Cette expérience de l'enseignement les a menées à un choix identitaire mûri et éclairé les amenant à se former à l'enseignement en milieu scolaire à temps plein ou partiel. Le défi de ce parcours est de se convertir de l'interprète vers la pédagogue créatrice et d'harmoniser l'art et la pédagogie. Le signe (---) indique la continuité ou le chevauchement d'activités artistiques et de pratique artisanale en enseignement, parallèlement avec les études. Par exemple :

- Formation préprofessionnelle en danse au secondaire et au collégial et interprétation professionnelle en compagnie de danse avec contrats professionnels// abandon de carrière // enseignement en loisir---formation universitaire puis enseignement en milieu scolaire avec pour l'une d'elles des chevauchements avec des contrats professionnels (Audrey, Simone);
- Formation préprofessionnelle en danse au secondaire et au collégial ---contrats professionnels en danse et enseignement en loisir// formation universitaire en enseignement ou formation de professeur // enseignement en contexte de loisir et --- enseignement en milieu scolaire en parallèle (Corinne, Paule, Valérie, Carmen).

Dans le type de parcours avec héritage des polaires loisir/scolaire, suivi par 7 participantes sur 18, l'enseignement en contexte de loisir a été pratiqué parallèlement avec la formation en danse, la formation initiale universitaire et la pratique en milieu scolaire. L'on retrouve dans ce type de parcours des participantes avec une pratique artisanale et précoce de l'enseignement de même que des participantes passées en continuité de la formation universitaire à l'enseignement en milieu scolaire :

---

<sup>57</sup> À titre d'exemple parmi d'autres, si une personne détient un héritage où le rapport hérité est celui de la danse vécue en milieu loisir enseignée avec une prédominance de l'interprétation, l'enjeu de la formation et de la conversion, en relation à l'enseignement en milieu scolaire, sera pour elle de développer la création et l'appréciation dans une posture artistique et d'envisager la danse dans une perspective d'apprentissage scolaire.

- Initiation à la danse par un programme scolaire combiné à la danse en contexte de loisir// études collégiales (en danse pour une personne sur deux de ce type de parcours) ---formation universitaire---enseignement en loisir et en scolaire et enseignement en milieu scolaire (Sophie, Myriam);
- Formation en danse issue du loisir et enseignement en loisir---études collégiales et formation universitaire--- enseignement en loisir et en scolaire// enseignement en milieu scolaire (Nadia, Édith, Alice);
- Formation à la danse en milieu du loisir---études collégiales (en danse pour une personne sur deux de ce type de parcours)--- formation universitaire---enseignement en milieu scolaire (Camille, Lucie).

Le parcours avec héritage combinant art/enseignement loisir/enseignement scolaire a été suivi par 5 participantes sur 18. Les participantes, formées en contexte de loisir ou en contexte professionnel, ont à leur actif des expériences en danse amateur ou professionnelle. Une offre leur ayant été faite par le milieu scolaire après leur formation initiale, elles ont concilié l'enseignement en milieu scolaire avec l'enseignement en contexte de loisir. D'autres participantes de ce groupe sont entrées dans l'enseignement par le loisir puis ont transformé leur pratique pour s'insérer graduellement dans le milieu scolaire grâce à la formation universitaire reçue. Ces parcours sont caractérisés par une part faite, tant à l'enseignement en milieu du loisir qu'aux expériences artistiques professionnelles, pour ensuite aller vers l'enseignement en milieu scolaire :

- Formation en danse issue du loisir et enseignement en loisir---études collégiales--- formation universitaire en enseignement de la danse--- enseignement en loisir et contrats en danse et enseignement scolaire// enseignement en milieu scolaire (Isabelle, Marlène, Mylène);
- Formation en danse issue du loisir puis formation professionnelle //contrats professionnels et enseignement en loisir// formation universitaire// contrats en danse et enseignement en milieu scolaire // enseignement en milieu scolaire (Claire, Clémence).

Dans les trois types de parcours décrits plus haut, il existe au cœur même des trajectoires deux grandes identités héritées. Pour certaines, une identité d'artiste a été actualisée, pour d'autres, une identité de professeure de danse en contexte de loisir. Une fois entrées dans le processus de conversion identitaire qu'entraîne la formation universitaire initiale, les participantes effectuent une négociation identitaire des pôles en jeu dans la construction de l'identité : artiste, professeur de danse et EDMS. Ainsi en formation initiale, elles doivent

gérer les multiples logiques d'accès à la profession. Des logiques qui sont à négocier tant dans la formation que dans la pratique : logique artistique, logique issue du contexte de loisir et logique scolaire.

Ces logiques qui entrent en jeu dans la construction identitaire de l'EDMS sont fondées sur la complémentarité des pôles en continuité: artiste et EDMS et sur l'opposition des pôles en rupture: professeur de danse et EDMS. Les pôles ainsi identifiés permettent la négociation des polarités et des logiques qui les sous-tendent par des compromis identitaires effectués lors de la formation initiale à partir des héritages inhérents aux trois types de parcours identifiés pour effectuer une conversion identitaire vers la profession d'EDMS en formation initiale et en pratique.

Les trois types de parcours biographiques, à la fois complexes et non-linéaires, incluent des héritages en art et en enseignement en contexte de loisir et en milieu scolaire qui doivent être gérés lors de la formation initiale pour accéder à la profession d'EDMS. Les expériences professionnelles en danse, les expériences artisanales en enseignement en milieu du loisir enrichissent la formation dite académique des participantes.

Peu importe les parcours, nous remarquons que les participantes entrent en formation universitaire avec des rapports passionnels, fusionnels avec l'art de la danse ainsi qu'avec un rapport à l'enseignement qui leur a confirmé l'adhésion identitaire à ce possible en milieu scolaire. De ce fait, bien avant la structuration identitaire des EDMS, la formation des participantes recèle des rapports hérités de la danse et de l'enseignement. Ces rapports contribuent à la profession d'EDMS par des valeurs héritées et des aspirations suscitant le besoin de formation et de professionnalisation.

En début de carrière d'EDMS, certaines participantes enseignent en milieu scolaire et en contexte de loisir en autant que les contrats en scolaire soient à temps partiels. La tendance générale est d'abandonner progressivement l'enseignement en milieu du loisir dès que la tâche d'enseignement augmente vers le temps plein. Il en est de même pour la pratique artistique.

Les ruptures, indiquées dans les parcours, témoignent de choix conscients et de stratégies pour choisir l'enseignement dans leur parcours et se convertir au plan identitaire. Dans les parcours des participantes, qui ont eu un cheminement artistique professionnel en danse, nous identifions des moments de ruptures clairs avec le cheminement artistique pour s'ouvrir à l'enseignement. À un moment de leur vie, l'interprétation en danse dans les compagnies ne leur convenait plus et elles ont pris une tangente vers l'enseignement:

« J'étais épanouie, sur le plan personnel, d'une vie de couple avec des enfants, tout ça. J'avais comme danseuse interprète, atteint le plus haut niveau de ballet au Québec... J'ai pris une année de réflexion, à savoir qu'est-ce que je faisais avec ça et j'ai cru bon de me diriger vers l'enseignement dans un désir de partage de cette expérience que j'avais eue, et dans un désir de contribuer à l'avancement de la profession de l'enseignement de la danse à ma manière » (Simone, entretien phase II : 39).

Que ce soit par choix réfléchi, intentionnel, circonstanciel ou provoqué, le choix de l'enseignement implique une transformation hors de la carrière d'interprète. Il s'agit de faire le choix de ne plus se consacrer qu'à l'interprétation en danse dans une quête d'altérité identitaire. Des raisons financières sont parfois évoquées et parfois non :

« J'ai décidé d'être prof quand je ne voulais plus danser ... Je trouve ça important de ne pas choisir de devenir professeur par défaite ou pour plaire aux parents, ou par nécessité financière» (Corinne, entretien phase III : 379).

« La nécessité financière m'a aidée à faire un choix ... j'avais un enfant à nourrir. Puis, j'ai fait mon premier stage. J'ai adoré ça et je me suis dit d'arrêter de danser à gauche et à droite, mais de continuer là-dedans. Je suis très heureuse en enseignement. J'adore ce que je fais» (Carmen, entretien phase III : 383, 385).

Or, malgré les parcours des diverses participantes, en continuité ou en rupture, la stratégie de conversion, par la formation initiale en enseignement de la danse, incite les participantes à développer leur identité professionnelle en négociant des identités héritées.

#### *4.1.1.1.2 Changer de paradigme en formation: De l'école de danse à la danse à l'école*

Dès leur entrée à l'université, les participantes arrivent avec leurs héritages des rapports à la danse et à l'enseignement et ceux-ci se transforment peu à peu à mesure que la formation avance. Or, ces rapports et identités héritées ou acquises (artiste, professeur de danse) peuvent créer des écarts de valeurs et de conceptions qui surviendront au cours de la formation initiale à l'enseignement de la danse à l'école. C'est pourquoi, la formation

universitaire se révèle d'une part, comme un mécanisme stratégique de rupture avec l'identité professionnelle du professeur de danse en milieu loisir expérimentée comme pratique artisanale et, d'autre part, comme un mécanisme de continuité pour unir la part artistique avec l'aspect pédagogique. L'entrée en formation universitaire en danse dans la concentration enseignement provoque une intensification de la pratique artistique pour développer un rapport artistique modifié à la danse. Dans le sens où l'affirme Langlois (2000) « la formation est un accélérateur de la conversion identitaire » (p. 238), elle a une influence déterminante dans la qualité, la durée, le sens de la construction de l'identité professionnelle des « artistes formés » durant tout leur parcours. Une formation artistique, enrichie des apports pédagogiques et pratiques de l'enseignement, contribue à développer un rapport transformé à l'enseignement en milieu scolaire.

Comme nous l'avons vu, il est fréquent que les participantes aient débuté en enseignement en milieu du loisir dans différents contextes tels que danse et sport, danse pour les jeunes et adolescents et danse dans la formation préprofessionnelle. En parallèle à la formation universitaire et/ou en amont de celle-ci, les types des parcours révèlent que plusieurs participantes ont choisi de continuer à enseigner en milieu du loisir pendant leur formation initiale. Il y a donc une alternance ou un chevauchement de la formation initiale à l'enseignement en milieu loisir. Toutefois, à mesure que la formation avance, les différenciations d'identité professionnelle s'accroissent graduellement.

« J'enseignais parallèlement en milieu loisir, quand j'ai commencé mon baccalauréat en enseignement de la danse, et j'ai vu que mon enseignement se transformait et puis il devenait de plus en plus riche » (Audrey, entretien phase I : 178).

En amont de la formation universitaire, la représentation de soi des participantes est souvent de l'ordre de « professeure de danse en milieu loisir », reliée à une formation non-académique en enseignement. C'est par ce rapport à l'enseignement à l'école de danse que la plupart des participantes ont été attirées vers des études en enseignement de la danse en milieu scolaire et qu'elles ont choisi la formation universitaire initiale comme mécanisme de conversion identitaire.



« Je pense que c'est important d'essayer d'avoir une expérience d'enseignement avant d'enseigner en milieu scolaire. Soit d'enseigner dans les loisirs, la danse créative en garderie, mais d'essayer de goûter à ce que c'est de s'occuper d'un groupe, de se pratiquer au niveau de la planification » (Sophie, Entretien phase I : 467).

En nous appuyant sur Malet (1998), les participantes à cette étude valoriseraient « l'espace-temps de formation préprofessionnel étranger à l'univers académique » ce qui dénote un « engagement souple et dédramatisé sur la voie de l'enseignement. » (p. 192). La vocation à l'enseignement débiterait avant même la formation institutionnelle et la pratique formelle. Ce serait un « choix agi » (*ibid*, p. 194) effectué dans un autre contexte, soit celui du loisir.

La pratique artisanale de l'enseignement de la danse en contexte de loisir s'inscrit dans une logique de formation personnelle préparatoire à la formation universitaire initiale telle un banc d'essai devenant un tremplin pour le milieu scolaire. Le contexte de la danse en loisir est souvent le premier contexte d'apprentissage de la danse des participantes ainsi que le contexte de développement d'habiletés de transmission.

Toutefois, la pratique artisanale de l'enseignement, fondée sur l'expérience et les savoirs personnels construits au cours de la formation des participantes, s'est effectuée dans un contexte non pas scolaire mais de loisir. Le modèle d'enseignement qui est reproduit le plus souvent dans la pratique artisanale est le modèle qui a été connu comme apprenant, en majorité un modèle traditionnel de transmission de type *magister* ou techniciste (Paquay, 1994). Les participantes qui ont une expérience de pratique de ce type doivent, en formation initiale, changer de posture pour un modèle de pédagogue. Le rapport à l'enseignement de la danse en contexte de loisir se transformant peu à peu en un rapport plus fort à la danse scolaire. Ce changement de modèle d'enseignement fait passer les participantes de l'école de danse, à la danse à l'école. Or, pour ce faire, les passages d'un rapport à la danse à un autre, d'un rapport de l'enseignement à un autre nécessitent un changement de paradigme qui entraîne des conversions identitaires.

Décider de faire carrière en enseignement de la danse à l'école, c'est s'engager dans un changement de paradigme<sup>58</sup>, de logique, qui accompagne l'entrée dans une double culture artistique et pédagogique en formation. Pour passer d'une situation affinitaire de professeur de danse en contexte de loisir à une identité établie et significative (Bernier et Perrault, 1985)<sup>59</sup> d'EDMS, ce changement implique une rupture avec un modèle de transmission connu qu'est celui de *magister* ou techniciste. La formation qui nuance l'identité professionnelle des formés (Langlois, 2000) devient alors un espace-temps privilégié pour vivre des expériences artistiques auxquelles les participantes feront référence tout au long de leur carrière ainsi que des expériences fondatrices en enseignement de la danse en milieu scolaire. La formation contribue donc au développement tant de l'artiste que de la pédagogue et assure le passage de l'identité de professeur de danse en loisir vers celle d'EDMS.

#### **4.1.1.2 Concilier la polarité artiste/enseignant - Stratégie de conciliation**

Dans la sphère *Devenir EDMS* (4.1.1), la négociation des identités héritées ou acquises se fait par conversion (4.1.1.1) mais aussi, la négociation identitaire des polarités héritées artiste/enseignant se fait par la stratégie de conciliation<sup>60</sup>, où entrent en jeu l'arrimage des logiques artistique et pédagogique. Cette conciliation se manifeste, entre autres, par l'harmonisation des référents identitaires suivants : sensibilité artistique, créativité, altruisme et sens pédagogique des participantes.

---

<sup>58</sup> Dans le sens de vivre son identité d'une certaine manière, de développer une identité professionnelle spécifique et cohérente ainsi qu'une culture pédagogique définie.

<sup>59</sup> Ces auteurs ont étudié la construction identitaire des artistes en arts visuels que l'on peut apparenter à l'artiste de la danse et aux EDMS. Ils parlent de rupture pour devenir artiste.

<sup>60</sup> Par le sentiment d'unité recherché, il s'agit pour nous d'une stratégie d'affinité ou d'approche (Barbier *et al.*, 2006)

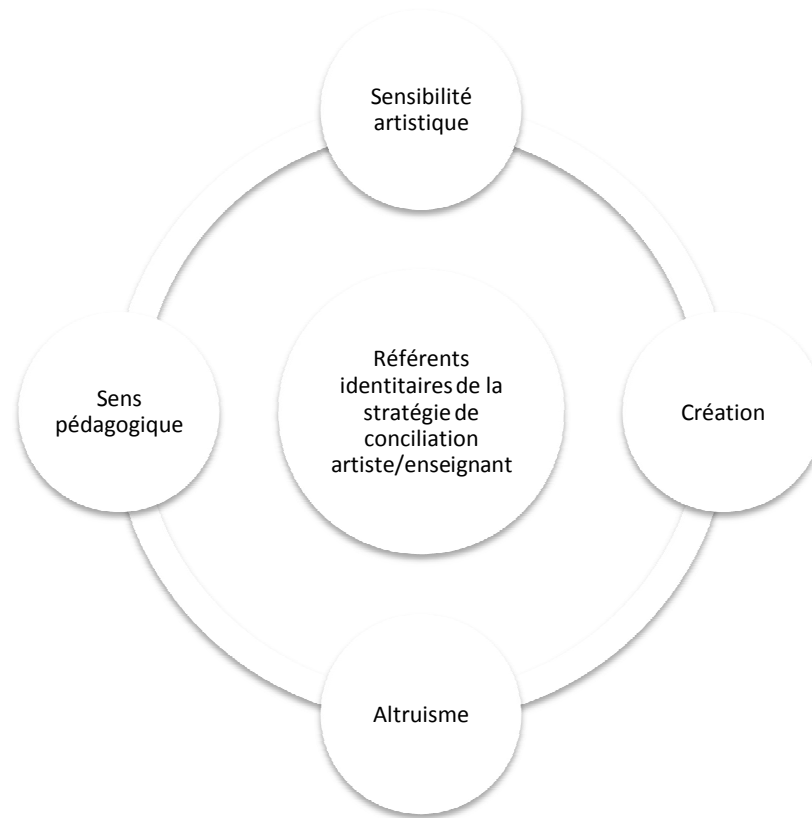


Figure 6: Référents identitaires d'EDMS de la stratégie de conciliation artiste /enseignant

Pour concilier les logiques artistique et pédagogique, trois mécanismes ont émergé de l'analyse : 4.1.1.2.1 unir la sensibilité artistique et le sens pédagogique; 4.1.1.2.2 réinvestir les expériences artistiques en pédagogie et 4.1.1.2.3 allier créativité et altruisme en favorisant la création pour et par autrui.

#### *4.1.1.2.1 Unir sensibilité artistique et sens pédagogique*

Parmi les 18 participantes, 13 sont détentrices d'une formation initiale universitaire en enseignement de la danse acquise à l'UQAM. Cette formation développe des compétences tant artistiques que pédagogiques (Chaîné et Bruneau, 1998), des caractéristiques identitaires à la fois propres à l'artiste et propres au pédagogue pour

assumer les fonctions d'EDMS. Il s'agit d'une formation qui entraîne l'EDMS dans un compromis identitaire unissant deux cultures : celles de l'art et celles de l'enseignement.

« Notre baccalauréat, c'est une éducation qui est professionnelle... y'a tout le côté éducatif et pédagogique mais y'a tout le côté artistique par le fait de travailler avec des artistes reconnus dans le milieu. Je pense que je suis quelqu'un qui peut maintenant être une référence dans le milieu de la danse car je pense que je connais bien ces domaines grâce aux quatre années de formation... On voit la danse différemment, puis on n'est plus la même personne c'est sûr » (Mylène, entretien phase I : 166).

Voilà, entre autres, des caractéristiques du mécanisme de conversion identitaire qui, grâce à la formation, favorisent la stratégie de conciliation des polarités artiste et enseignant facilitant l'adoption d'une posture identitaire d'enseignant-créateur pour se construire une l'identité professionnelle d'EDMS cohérente (Bonin, 2007; Chaîné et Bruneau, 1998).

La particularité de la formation en enseignement de la danse est qu'elle stimule une double socialisation professionnelle et qu'elle produit un double ancrage, celui de l'artiste et celui de l'enseignant. Les participantes veulent être les deux, artiste et enseignante, ou, elles se sentent les deux. « je suis double, je suis les deux » (Audrey, entretien phase I : 230). Cela démontre comment la conciliation de deux postures tangibles au plan identitaire se reflète dans le discours de cette participante : « La parole identitaire prendra toujours la voix du « je »... la déclaration identitaire est une déclaration d'appartenance. » (Legault, 2003, p.18).

Artiste et enseignante sont deux professions qui sont fondamentalement différentes mais éminemment complémentaires. L'EDMS, par ailleurs, n'a pas la reconnaissance sociale du statut de l'artiste mais conserve en soi sa part artistique actualisée. Cette part d'artiste qui a été développée en formation et qui prépare à la profession.

« J'suis tellement artiste que j'ai le goût de le partager au lieu de mettre ma passion dans une œuvre, je la mets dans la transmission de ma passion. Dans la transmission du feu qui m'habite » (Audrey, Entretien phase I : 364).

D'ailleurs, dans leurs réponses au questionnaire sociodémographique, les participantes, bien qu'elles se définissent pour autrui comme EDMS, elles se définissent pour soi de manières multiples et s'identifient comme artiste (6 fois) et/ou artiste-enseignante (7 fois) et/ou artiste-pédagogue (3 fois) dans les différents libellés

identificatoires. La part d'artiste dans les différents libellés identificatoires est choisie seize fois par les dix-huit participantes.

« Je me définis « artiste enseignante », parce que par les différents processus de création, que ce soit les spectacles, les chorégraphies, les séquences gestuelles à l'intérieur des cours, j'ai vraiment l'impression et la conviction que je vis le même processus créatif des artistes ... Les thématiques sont différentes mais le processus est là. Le *brainstorming*, l'essai et erreur, essayer des trucs, revenir, ça ne marche pas, la réflexion : « qu'est-ce que t'en penses, toi ? ». Des fois, on est un guide pour les élèves, mais j'ai plusieurs opportunités à l'intérieur de mon travail, en tant qu'artiste, pour créer des choses» (Camille, entretien phase I : 121).

Malgré le fait que le milieu artistique ne cautionne pas nécessairement leur statut d'artiste professionnel, car le contexte d'intervention dans lequel elles évoluent est différent, plusieurs EDMS cochent artiste ou artiste enseignant ou artiste-pédagogue parce qu'elles savent actualiser les compétences de l'artiste dans leur pratique lorsqu'elles combinent deux logiques d'action. Les participantes en conservent la logique d'action artistique et pratique la danse sans vivre les conditions professionnelles et sociales d'artiste à temps plein.

« Je me sens pédagogue lors de la création d'outils, d'activités, d'approches et quand c'est mon intuition qui est en jeu, j'ai l'impression d'être une artiste» (Clémence, Entretien phase I : 228).

« Quand j'enseigne, je suis vraiment dans les deux sphères. J'enseigne et je crée en même temps, ça va de soi. En premier, je suis une artiste...parce que à l'intérieur, y'a de la créativité qui bouille... Je crois que c'est mon âme d'artiste et ma façon de voir des choses qui est différente» (Audrey, entretien phase I : 291).

Peu de participantes vivent un déchirement entre les deux postures. Elles acceptent le développement de la part d'artiste en elles et l'héritage artistique reçu devient pour elles porteur de sens. Il y aurait donc plus d'affinités que de tensions associées à la polarité artiste/enseignant :

« Oui, j'suis une artiste peut-être générale (généraliste). ...Je ne pense pas que ça fait de moi une moins bonne artiste parce que j'ai touché à tout puis je n'ai pas perfectionné quelque chose. Puis en fait, j'ai perfectionné quelque chose, c'est la pédagogie de la danse» (Myriam, entretien phase I : 282).

À ce sujet, Bonin (2007), dans sa thèse sur les modes de conciliation des composantes identitaires de sept enseignants en arts visuels du secondaire, parle « d'équilibration de paradoxes » (p. 219) par les « interactions entre deux pratiques » (p.

220)<sup>61</sup>. Pour sa part, Malet (1998) parle de conciliation du soi culturel<sup>62</sup> qui émerge de l'appropriation d'un héritage multiple reçu et activé dans la transmutation de l'altérité en même. Si l'on transpose cet énoncé de Malet à ce contexte d'étude, il semble que l'adhésion à la culture artistique est affinitaire, qu'elle sédimente et modélise chez les participantes les valeurs, des modèles, des croyances transposables dans la pratique pédagogique. Ainsi, la sensibilité artistique et le sens pédagogique entrent en jeu dans la conciliation. Elles sont caractéristiques de la stratégie de conciliation de la transaction interne et font partie des points de convergences inhérents à l'identité professionnelle des EDMS.

L'identification à l'artiste et plus tard à la sensibilité de l'artiste qu'elles mettent en jeu dans leur pratique pédagogique leur donne un sentiment d'unité et de cohérence. C'est une forme d'hybridation facilitant des allers-retours d'une posture à l'autre. La sensibilité des participantes est mise en jeu pour amener les écoliers à ressentir la danse. C'est aussi cette sensibilité artistique qu'elles ont l'impression de transmettre aux jeunes :

« Comprendre la dimension art dans la danse, c'est bon pour la transmission de la sensibilité dans l'enseignement » (Simone, entretien phase I : 158-167).

« Je trouve que j'ai une sensibilité d'artiste très exacerbée... Cette sensibilité-là m'aide à enseigner, puis je pense que les enfants captent très rapidement ça. ... je montre ma vulnérabilité, ma façon de voir les choses de façon sensible... Comme modèle je montre que je suis comme ça » (Valérie, entretien phase I : 154).

Les participantes activent la sensibilité artistique de leurs élèves en la mobilisant :

« Ce n'est pas seulement un enseignement technique de pas. Dans la classe, j'essaie de transmettre la sensibilité. On sait qu'avec cette sensibilité, le mouvement, il transcende » (Corinne, entretien phase I : 371).

« Mon point fort, il est au niveau chorégraphique c'est vraiment la sensibilité sur la scène, je pense que c'est ça. C'est le senti que je mets en avant quand je donne des exemples précis ça fait que les enfants sont capables de faire le lien sensible. Ils comprennent vraiment ce que j'attends d'eux » (Mylène, entretien phase I : 273).

---

<sup>61</sup> Voir aussi la note de bas de page no 27, p. 33 sur Bonin (2007).

<sup>62</sup> Le soi culturel se situe « dans un nœud d'intentionnalités acquises, sédimentées, une familiarité, une affinité à son monde culturel, que dans un mouvement réflexif, il convient de dénouer avec lui » (Malet, 1998, p.98).

Le défi du travail identitaire des futurs EDMS est de trouver l'équilibre entre mobiliser la part artistique et la part pédagogique dans l'action. Être formé pour une double professionnalité d'artiste et de pédagogue facilite la compréhension des enjeux, de l'art, mais aussi de l'élève en apprentissage et permet l'alternance des manières de raisonner et d'agir en classe. Ces deux parts amènent les EDMS à transposer leur expérience artistique en contexte scolaire par un alliage de la passion artistique et du désir de la transmettre, un désir qui apparaît habituellement très tôt dans la trajectoire.

#### *4.1.1.2.2 Réinvestir les expériences artistiques en pédagogie*

Le défi identitaire que propose la double posture artiste et enseignante pour les EDMS est celui de combiner deux logiques représentationnelles et d'action, en activant et actualisant des ressources diversifiées dans l'action, entre autres en réinvestissant des expériences artistiques dans le pédagogique. Il y a donc un sentiment de conservation de la part « artiste » par la création qui est le dénominateur commun, une frontière partagée entre l'artiste et l'enseignant.

Les expériences artistiques des participantes sont soit d'ordres professionnels ou semi-professionnels, soit issues de la formation artistique universitaire<sup>63</sup>. Ces expériences transformatrices<sup>64</sup> sont réinvesties dans le pédagogique par les participantes. La danse est un art qui opère sur soi une transformation identitaire qui conditionne une manière d'être artiste en interprétation, création et en appréciation en tant qu'enseignante.

« Ces expériences, en tant qu'interprète m'aident à être une meilleure enseignante. Au niveau de l'interprétation, je peux faire des parallèles, soit en image, soit donner des exemples concrets à mes élèves » (Paule, entretien phase I : 353).

« C'est important pour partager les expériences avec les élèves... leur expliquer ce que nous avons vécu, faire voir notre vision, signifier ce qu'on s'attend d'eux... partager un message, un discours, le mouvement en soi (...) Ça fait que je trouve qu'aux yeux des enfants, on a plus de crédibilité aussi (...) et ça leur donne des références » (Mylène, entretien phase I : 143).

---

<sup>63</sup> Les spectacles chorégraphiques intégrés au programme de formation initiale, les essais chorégraphiques d'étudiants de Passerelles 840 ou les projets périphériques non-rémunérés.

<sup>64</sup> « Le langage artistique se (me) transforme, se (me) modifie et par le fait même mon identité diffère et se transforme » (traduction libre, Trevarthen, 1999)

La conciliation des polarités artiste et enseignant ne signifie pas nécessairement la difficile co-gestion de deux carrières d'artiste et d'enseignant distinctes ou parallèles. Il faut distinguer double vie professionnelle d'artiste et d'enseignant et double posture identitaire. Pour exercer la profession d'EDMS, il s'agit plutôt d'adopter les postures et les rôles des deux cultures d'appartenance (art et éducation) : l'actualisation de la part artiste dans un contexte scolaire est nécessaire pour mobiliser deux logiques d'action. Quelques éléments sont facilitateurs de la conciliation. Pour diminuer la tension artiste-enseignant, la part d'artiste doit avoir été actualisée peu importe le contexte. Sinon, il persiste une ambivalence, une frustration un agacement identitaire :

« Pour qu'un EDMS soit une personne accomplie, il faut que la dimension artistique ait été comblée . Peut-être que parallèlement à la profession d'enseignement, ça peut se vivre. Mais que la dimension artistique, créative soit, et qu'elle ait été, abondamment vécue, ou qu'elle soit constamment vécue, mais qu'elle soit présente. Je sens que si elle n'est pas là, ça va toujours être une quête. Ça fait que l'actualiser c'est important » (Simone, entretien phase III : 381).

Une saine conciliation s'établit lorsque l'enseignement est une profession choisie (et non pas seulement pour survivre) et lorsque les EDMS sentent la passion de la transmission:

« J'ai la chance de continuer ma passion d'une autre façon en choisissant de travailler avec les jeunes. Je peux être chorégraphe, je peux danser... J'ai plusieurs chapeaux en enseignant » (Nadia, entretien phase I : 150).

Les expériences de danse multiples sont perçues par les participantes comme de la nourriture qui leur permet de mieux concilier l'artistique et le pédagogique :

« Les élèves nous donnent beaucoup mais j'ai besoin de me nourrir du côté artistique C'est ma passion de la transmettre à mes élèves, du mouvement, de s'exprimer par le geste et dans l'espace, c'est parce que moi-même, c'est ce que je vis, je danse tout le temps. ...Artiste et enseignant ça se chevauche tout le temps, ce n'est pas compartimenté. Je ne suis pas à temps plein à l'école c'est exprès. Je me nourris d'une autre façon sur le plan artistique » (Isabelle, entretien phase I : 249- 326).

Les expériences de la danse et de l'enseignement scolaire se nourrissent mutuellement, se concilient ou s'harmonisent. Si elles ne sont pas perçues comme coupures entre elles, il risque d'y avoir une sérénité lors de l'entrée en profession. Une harmonie, une cohérence identitaire est recherchée entre la pratique artistique qui se transpose en classe grâce à la posture du pédagogue.



#### 4.1.1.2.3 Allier créativité et altruisme

Pour les participantes, la création est le dénominateur commun aux deux cultures professionnelles comme aux deux logiques d'action art et enseignement. Elle est le moteur de la profession, le fil conducteur se profilant comme une frontière partagée entre l'artiste et l'enseignant. La création en art est le socle porteur de la profession, le trait d'union entre l'enseignement et l'art :

« Je me considère une artiste tant et aussi longtemps que je crée peu importe à quel niveau. Même quand je crée une grille d'évaluation je ne me considère pas seulement pédagogue mais comme une artiste ... j'ai un souci de rigueur et un souci de retrouver la création dans ce que je fais » (Clémence, entretien phase I : 226).

Pour les participantes, cette part créatrice n'est toutefois pas au service de l'artiste mais au service de l'élève. Elle est nourrie par un désir altruiste d'enseigner, de partager ses connaissances et ses expériences avec autrui. L'EDMS doit donc effectuer un détournement de l'ego vers l'autre. Un changement de posture de la part des futurs EDMS est nécessaire par la transposition de l'ego vers l'alter. Il passe de l'artiste mû par une visée esthétique et se transpose vers l'artiste au service de l'élève.

« L'artiste est défini par sa générosité aussi. Donc l'enseignant généreux oublie son ego au service du développement de l'élève » (Corinne, entretien phase III : 348).

La création artistique professionnelle se transforme en création artistique scolaire qui impose de sortir de l'ego pour se tourner vers autrui.

« Je suis une enseignante qui chorégraphie, et non pas le chorégraphe professionnel qui est à l'écoute de ses besoins. À l'école, il faut être à l'écoute des besoins des élèves » (Valérie, entretien phase I : 167).

Les EDMS mobilisent la part créative dans les processus de création à des fins de développement du potentiel de l'élève pour le mettre lui-même en création. Il favorise la création pour et par autrui. Ainsi, l'EDMS sert alors de modèle et d'initiateur pédagogique. Il ne crée pas des œuvres qui reflètent purement sa propre vision du monde. Il le fait pour permettre à l'élève de communiquer sa vision du monde en l'assistant. L'EDMS met donc l'élève en situation de création et partage avec lui différentes manières de faire, de composer, de créer.

« Je suis « artiste enseignante » car la création m'habite beaucoup. Je veux transmettre ma vision du monde aux jeunes en créant avec eux. Si je n'enseignais pas une matière artistique, je ne pense pas que j'enseignerais encore maintenant aujourd'hui. C'est vraiment ça qui me tient et me *drive*. Je n'enseignerais pas autre chose que quelque chose artistique...j'aime développer des projets et faire des créations avec les jeunes qui parlent du monde dans lequel on vit » (Lucie, entretien phase I : 161).

L'actualisation de la création au service de l'autre contribue à apaiser la polarité artiste/enseignant. Il s'agit d'une médiation créative que l'EDMS orchestre via une œuvre par le transfert effectué vers l'autre, la transposition de la vision du monde de l'enseignant-créateur vers celle du jeune. Les EDMS supportent et guident le développement d'autres visions du monde ou s'ils amènent leur propre vision du monde, c'est à travers les jeunes interprètes qu'elle est communiquée au public. Une création de l'artiste-enseignant implique donc une décentration de soi, un souci de l'autre, un goût de transmettre (Malet, 1998, p.196) propres à l'enseignant :

« J'étais artiste puis j'étais centrée juste sur moi. Je n'aurais pas pu faire ça toute ma vie, d'être juste centrée sur mon petit nombril, mon petit pied, ma petite blessure, ma petite hanche... Tu sais, toujours soi, soi, soi, soi, soi, ça ne me convenait pas. Il fallait que je donne, que je redonne aux autres. Donc y'a ce transfert, cette rupture-là, en fait. On garde la part artistique, mais on est tourné vers l'autre. Être en contact avec l'autre, transmettre, traduire, donner ce qu'on est, en fait » (Audrey, entretien phase III : 349).

Pour ce faire, une participante dit qu'il faut « avoir au préalable essoufflé le désir de danser » (Simone, entretien phase I : 182) ainsi qu'avoir gardé un rapport constant avec la création dans un désir d'aller vers l'autre et de celui de transmission.

L'« œuvre » de l'enseignant-créateur, c'est de mettre les élèves en situation d'apprentissage, significative, éducative et sensible. L'œuvre chorégraphique n'est pas qu'un résultat. Elle est un prétexte pour faire apprendre et son interprétation en classe un moyen d'éduquer. Les comportements artistiques que l'enseignant adopte en classe deviennent ses stratégies pédagogiques, une forme de modélisation. En tant qu'EDMS, participer à la création contribue à façonner l'identité des élèves en y projetant une part de sa propre identité. Ainsi, les ruptures avec la pratique « pure » de l'art impliquent une motivation voire une conviction profonde que l'enseignement offre des possibilités multiples de création. De ce fait, l'EDMS a le sentiment de penser et d'agir comme un artiste-créateur maintenu dans un contexte d'éducation :

« Artiste, je le suis, de plus en plus. J'ai reconnecté avec le milieu professionnel. J'suis enseignante en danse, puis oui, je ne vis pas de mes créations ou de mon interprétation mais je crée en classe (...) j'suis une artiste mais, c'est juste que j'ai choisi de l'exprimer dans le contexte pédagogique. Justement, je crée des situations d'apprentissage. Pour moi, ce n'est pas rien ça. Puis indirectement, j'aide les jeunes à se façonner, à façonner leur personnalité, ça fait que j'suis artiste, mais au niveau humain. En même temps, chaque élève est son propre maître. Je ne dirais pas quand même que je crée les élèves mais, quand même, je sais que y'a une part d'influence» (Myriam, entretien phase I : 242).

La plupart des participantes transforment la visée de la création pour soi afin de tenir compte de la création de l'autre, car les élèves ont des ressources et des besoins autres que ceux des professionnels de la danse. L'EDMS passe de la pratique d'un art plus individuel à une pratique d'ordre communautaire. Ce désir de créer pour eux et avec eux campe la posture artistique du créateur-pédagogue qui est au service de l'élève plutôt qu'au service de l'œuvre du chorégraphe professionnel. Il propose un enjeu artistique, un propos artistique adapté aux jeunes, met en jeu son intuition, se laisse aller dans le processus d'aller-retour, d'essai et erreur dans la dynamique de création avec les jeunes tout en planifiant, organisant, structurant les apprentissages en classe et les évaluations des compétences de l'élève. Il faut donc qu'il trouve un juste équilibre entre l'intuition artistique et la planification organisationnelle que l'institution impose. L'EDMS doit être empathique face à la posture de créateur-interprète que les jeunes adoptent et développent. Il s'ajuste à la réalité du jeune:

« Pour créer, on dirait qu'il faut que ça parte d'une idée d'un questionnement, ou d'un *feeling*. Il faut que je parte de quelque chose, d'une question. J'adapte mes projets de création aux jeunes pour qu'ils embarquent» (Lucie, entretien phase I : 166).

« Si je me définis comme artiste c'est vraiment par le côté créateur. C'est créateur, interprète, c'est un mélange de tout, en fait. C'est ça qui est difficile » (Camille, entretien phase I : 123).

La conciliation impliquerait d'être à la fois pédagogue, chorégraphe, interprète, appréciateur. Concilier les postures artistiques et pédagogiques est l'œuvre d'une vie professionnelle. La conciliation débute dès la formation et se poursuit tout au long de la carrière. C'est la stratégie fondatrice de la pratique enseignante qui lui donne un sens : le dénouement du travail de compromis identitaire artiste-enseignant qui s'amorce en formation initiale conditionne d'une certaine manière la pratique de l'enseignante comme

nous le verrons dans la sphère de l'*Agir* qui sera développée en 4.4, car la gestion stratégique des logiques et des postures confère des choix identitaires qui s'actualiseront dans l'agir et dans la réalisation du soi professionnel. La visée de la stratégie de conciliation des tensions issues des représentations polaires artiste-enseignant est de *Devenir* un pédagogue créateur, un « créateur pédagogique » (Ardouin, 1997, p.122).

**En résumé**, en tant qu'héritières et porteuses d'une formation professionnelle qui favorise le développement de deux postures, artistique et pédagogique, les participantes EDMS doivent négocier la tension artiste-enseignant pour *Devenir EDMS*. Pour ce faire, elles tentent d'harmoniser et de concilier les deux professionnalités pour arriver à une nouvelle identité professionnelle porteuse des deux cultures professionnelles réunies lesquelles confèrent quatre grands référents identitaires : sens pédagogique, sensibilité artistique, créativité et altruisme à la base de la profession.

Passons maintenant à la négociation identitaire des polarités professeure de danse en milieu loisir/ enseignante de la danse en milieu scolaire.

#### **4.1.1.3 Différencier la polarité professeur de danse/EDMS- Stratégie de différenciation**

Le futur EDMS, héritier de l'identité de professeur de danse acquise par une pratique artisanale de l'enseignement en contexte de loisir, se transforme lors de sa formation initiale. Dans la négociation identitaire des polarités héritées de professeur de danse en loisir et EDMS, les logiques récréative et scolaire, en tension, entrent en jeu pour construire l'identité professionnelle d'EDMS. *Devenir EDMS* implique donc la distinction des logiques inhérentes aux deux contextes d'enseignement qui s'effectue grâce à une stratégie de différenciation entre professeur de danse en contexte de loisir et EDMS<sup>65</sup>. Une stratégie qui permet de distinguer des identités professionnelles différentes (altérité).

---

<sup>65</sup> Un professeur est une « personne qui enseigne une discipline, un art, une technique ou des connaissances d'une manière habituelle et le plus souvent organisée » (Rey, 2009). C'est une « personne spécialisée dans l'enseignement d'une discipline, d'un art, d'une technique ». (Legendre, 2005, p.1086). Par ailleurs, un enseignant est une personne « qui enseigne, qui est chargé de l'enseignement » (Rey, 2009). C'est « un éducateur qui met ses talents de pédagogue à la réalisation d'objectifs d'apprentissage touchant les divers aspects du

À l'aide des verbalisations des participantes lors des entretiens de la phase I et des questionnaires de relance de la phase II, nous avons cerné des référents identitaires distinctifs de la logique scolaire d'apprentissage qui font partie de l'identité des EDMS en rapport à la danse et à la profession: 1- la formation universitaire; 2- la mission éducative et les programmes de danse du PFEQ; 3- le développement de la personne par la danse et la démocratisation de la danse de la discipline. Ces référents identitaires que les EDMS utilisent pour se distinguer des professeurs de danse en contexte de loisir (figure 7) émergent du compromis identitaire différenciant la culture du loisir de celle de l'éducation. Ce compromis implique une conversion identitaire par un changement de paradigme.

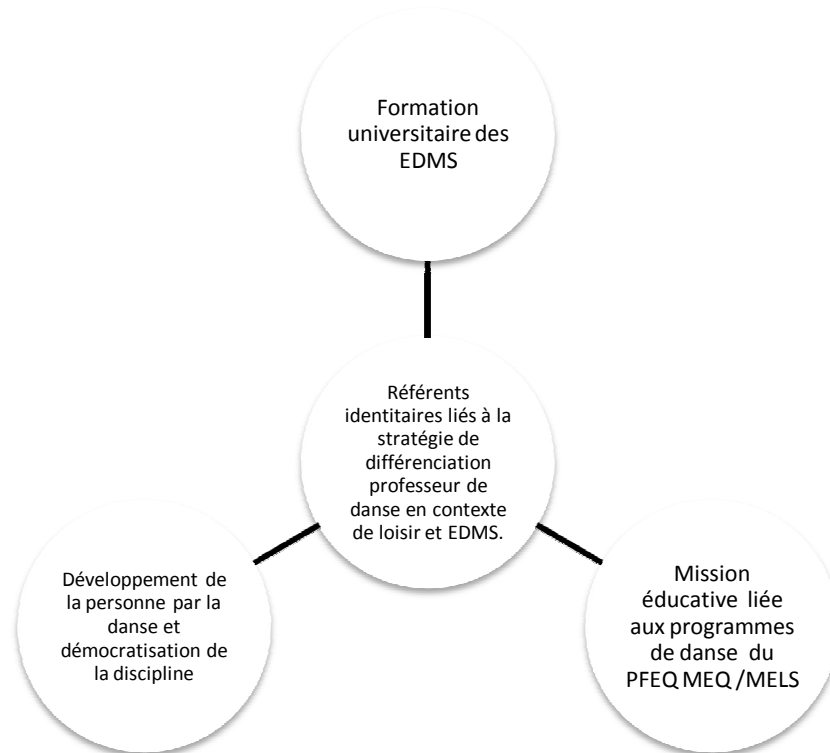


Figure 7: Référents identitaires liés à la stratégie de différenciation professeur de danse en contexte de loisir et EDMS

Ces référents identitaires permettent aux participantes de se définir par l'altérité, par désadhérence d'avec le paradigme du loisir, en comparant ou en niant certaines parts identitaires n'appartenant pas aux EDMS. Des participantes s'identifient à la profession d'EDMS en l'opposant à celle du professeur de danse qui devient le « groupe de non-appartenance » (Lautier, 2001, p.151), la négation de l'identité étant le « pendant de l'affirmation d'une identité » (Malet, 1998, p.75). En ce sens, les participantes se distinguent, par leur définition du groupe d'appartenance d'EDMS, des professeurs de danse en contexte de loisir.

Professeur de danse et enseignante de la danse réfèrent à des logiques d'action distinctes<sup>66</sup>. L'héritage traditionnel veut que l'on se représente aisément le professeur de danse dans une posture de « *magister* » (Paquay, 1994), dans un modèle plus traditionnel et mieux connu de transmission (démonstration/reproduction) (Harbonnier-Topin, 2009) et de développement de la compétence à interpréter. L'idée de spécialisation derrière l'appellation professeur circonscrit l'action vers la spécificité d'une technique liée à un genre ou à un style de danse, tandis que l'appellation EDMS fait référence à un modèle moins connu. Ce modèle fait plutôt référence à la posture de « *pédagogue* » (Paquay, 1994) comme à celle de « *l'éducateur* » et ouvre l'action de l'enseignant vers « des enseignements » et vers une posture de développement de la personne au moyen de la danse à travers les compétences à interpréter, créer et apprécier. L'EDMS travaille dans une logique scolaire en ayant une action plus large que d'amener strictement, le travail d'une technique, d'un genre ou d'un style de danse en classe ce qui relève davantage d'une logique de loisir.

---

« Un professeur de danse, c'est un *prof* qui enseigne sa classe technique, ses diagonales, ses enchaînements (...) Par rapport à enseignant qu'on associe plus au développement de trois compétences, de connaissances, mais aussi de projets (...) On dit *prof* de danse dans les écoles privées de danse. Mais j'suis prof de danse aussi. Mais quand je dis prof de danse, tout le monde a la perception d'une école privée! Pour moi un *prof* de danse, je le définis un professionnel, professeur, c'est un professionnel de la danse. Tandis qu'une enseignante, elle

éduque, elle enseigne des notions pas juste de la pratique » (Clémence, entretien phase I : 234).

Il existerait deux identités professionnelles distinctes à partir desquelles deux logiques d'action s'actualisent dans des contextes d'intervention différents. Voyons les référents distinctifs de l'identité d'EDMS plus en détails.

#### 4.1.1.3.1 La formation universitaire des EDMS

La formation universitaire est un référent statutaire identitaire distinctif qui a du poids dans l'identité professionnelle de l'EDMS. C'est l'entrée en formation des EDMS qui transforme le modèle connu du professeur en contexte de loisir acquis lors de la formation informelle et artisanale (Malet, 1998, p.4, p.256-257) et qui contribue à redéfinir les cadres, les repères (Blanchard-Laville et Nadot, 2000, p.101-104) de la nouvelle profession. À la question : « Pourquoi fais-tu une si grande différence entre professeur de danse et enseignante de la danse? », Sophie répond :

« Parce que j'ai fait mon baccalauréat en enseignement de la danse à l'université. Pour être professeur de danse dans les écoles de loisirs, il ne faut pas nécessairement avoir une formation. J'ai beaucoup d'amis qui sont profs. Moi, j'ai commencé en étant prof de danse, y'a dix ans déjà de ça. Donc la distinction entre prof puis enseignant, c'est ça, c'est que j'ai été formée autrement, puis ça m'amène à enseigner autrement aussi, dans un autre milieu » (Entretien phase I : 142).

En enseignement de la danse en milieu du loisir, le modèle *magister* semble plus répandu. La formation initiale contribue à transformer ce modèle en celui de pédagogue pour mieux s'adapter au contexte de travail en milieu scolaire. Le rapport à la danse et à l'enseignement se modifie. En contexte scolaire, la danse devient plus un moyen qu'une fin en soi. En ce sens, Sophie témoigne de l'effet de bonification de la formation sur son enseignement :

« J'enseigne autrement. Je dirais que j'suis beaucoup moins dans le paraître, j'suis plus dans l'être, puis ce sont les élèves qui font la danse. Ce n'est pas moi qui fait, ce sont eux qui la font. Je trouve que dans le côté « professeur de danse », y'a un côté performance qui est présent dans les écoles de loisirs, mais y'a aussi beaucoup le paraître qui est là. Dans le milieu des loisirs, la question ne se pose même pas, c'est un « *show* » qu'on monte. C'est correct, ça fait partie de la vision de l'école de danse. Je l'ai fait longtemps puis parfois je le fais encore. Mais ce n'est pas la même chose en milieu scolaire où c'est plus la dimension psychologique qui est développée par la danse. Former non pas un danseur, mais la danse nous sert de moyen pour amener l'élève à s'épanouir dans la vie de tous les jours, puis de se

développer en tant que citoyen. Puis ça, c'est un côté qui n'est pas travaillé du côté professeur de danse, c'est plus du côté enseignant qu'on le fait » (Entretien phase I : 150).

La transformation se ressent même pour les participantes qui continuent à enseigner dans les deux contextes loisir et scolaire:

« ... je trouve que ça m'a changée beaucoup, mon enseignement a changé beaucoup depuis que j'enseigne à l'École de loisir Y et que j'enseigne en même temps en milieu scolaire » (Isabelle, entretien phase I : 233).

La formation didactique est un élément relevé dans l'analyse :

« Je pense que y'a rien à faire, un bon cours de didactique permet de dire, peu importe la matière que tu vas enseigner, c'est travailler comment tu vas transmettre ça à tes élèves puis c'est quoi le résultat » (Isabelle, entretien phase I : 159).

La didactisation des savoirs qu'implique la formation initiale est importante aux yeux des participantes. Elles sont conscientes que la conversion identitaire implique la compréhension didactique de la discipline danse pour enseigner en milieu scolaire.

Le contexte scolaire appelle un changement de posture paradigmatique et identitaire que l'EDMS amorce dans le cadre de sa formation universitaire et ce, par une rupture idéologique avec le pôle récréatif. Les participantes se détournent du pôle récréatif pour tendre vers le pôle éducatif et accueillir la logique d'apprentissage. Ainsi s'actualise la qualification pédagogique pour développer les compétences disciplinaires et les évaluer.

#### *4.1.1.3.2- La mission éducative des EDMS que commandent les programmes de danse MEQ/MELS*

Un autre référent distinctif de l'identité professionnelle d'EDMS est la mission éducative des programmes de danse laquelle suppose un investissement pédagogique axé sur l'apprentissage par opposition à la mission récréative et la performance stylistique. Les programmes scolaires en danse, que les EDMS s'approprient en formation initiale, deviennent les outils de formation en enseignement de la danse en milieu scolaire. Les logiques d'action, liées au modèle artiste-pédagogue, prônées dans la formation et les programmes, se distinguent de la logique d'action en contexte de loisir. Ce sont alors deux modèles en tension basés sur deux paradigmes distincts, confrontant les participantes dans



leur conversion identitaire. En effet, pour ce faire, il y a transformation des finalités et des missions de la pratique enseignante. En milieu scolaire,

« tu t'investis vraiment d'une mission plus large que seulement enseigner la danse. Même, aussi d'une mission plus large que d'autres profs. Tu n'hésiteras pas à donner du temps aux élèves en besoin au plan humain » (Sophie, Entretien phase I : 301).

Les rapports à l'éducation par la danse et les représentations des participantes de leur mission éducative conditionnent d'une certaine manière la conduite des actes en classe par les traces identitaires qu'elles portent. En ce sens, les valeurs et les missions du professeur de danse et de l'EDMS se distinguent parce que les contextes dans lesquels s'inscrit l'enseignement sont différents.

La mission éducative de l'EDMS, en ce sens, contribue à rompre avec le modèle de professeur des écoles de danse qui est plus connu et plus répandu. Pour cette raison, la mission éducative est souvent occultée dans les représentations d'autrui projetées sur l'EDMS : « C'est beaucoup plus que juste donner le cours de danse et faire des *stepettes!* » (Camille, entretien phase I : 48);

« Mon rôle, c'est d'éduquer les enfants, en milieu scolaire. En milieu des loisirs, t'as pas à faire ça. En milieu scolaire, t'as la tâche d'éduquer l'enfant, d'avoir une éthique scolaire, une éthique par rapport aux autres. Il faut que j'amène la dimension artistique dans mon rôle d'éducatrice» (Carmen, entretien phase I : 134).

Outre la mission éducative, ce sont les programmes par compétences et leurs contenus qui contribuent à modifier les rapports à la danse des participantes dans une logique d'apprentissage.

« Comme enseignante, je vais travailler les trois compétences du programme, ce qui est extraordinaire: apprécier, créer, interpréter. Tandis qu'en loisirs, c'est beaucoup de l'interprétation; tu montes ta petite chorégraphie, t'as un produit final et c'est tout. Tandis que moi je rentre dans un processus en tant que pédagogue. C'est comme une espèce de spirale. C'est englobant. On va prendre différentes sources d'informations qui ne sont pas nécessairement issues de la danse, pour nourrir la danse comme les artistes le font en processus de création (...) Tandis qu'aux loisirs, on va s'arrêter plus sur la danse » (Audrey, entretien phase I : 178).

Les contenus et compétences aident à définir la profession. Dans les programmes d'études en danse, le développement des trois compétences artistiques créer, interpréter et apprécier

des danses occupent une place importante. Ce développement des compétences revêt une importance aux yeux des EDMS qui en parle dans sa définition à autrui :

« C'est sûr que le programme du ministère compte beaucoup pour tout le côté pédagogique et le développement des compétences. Quand j'essaie d'expliquer la danse à l'école à quelqu'un qui ne s'y connaît pas, je leur parle beaucoup de la création. Souvent, aux loisirs, c'est plus du modelage par imitation. On se fie sur le prof qui est en avant tandis qu'à l'école c'est une approche éducative qui est vraiment reliée à la création, être capable de créer autant seuls qu'en équipe. C'est aussi l'appréciation de la danse qui amène le côté éducatif et l'ouverture d'esprit sur les arts. C'est pour ça qu'enseigner la danse à l'école ça va plus loin que juste d'apprendre des pas » (Mylène, entretien phase I : 41).

D'ailleurs, chez autrui, l'étonnement persiste face au fait que la danse s'enseigne en contexte scolaire parce qu'ils ne connaissent pas les programmes. Ils se représentent davantage le modèle de l'école de danse de loisir. Par méconnaissance, les perceptions et les constructions représentationnelles d'autrui vont vers les contenus qui font référence à des styles de danse. Pourtant, il n'est pas prescrit dans les programmes de danse à l'école d'enseigner un genre ou un style précis :

« Les parents demandent : « Ah, est-ce qu'ils apprennent la salsa ? », ou les élèves demandent : « Peux-tu nous apprendre la salsa ? » Non, moi je n'enseignerai pas nécessairement la salsa. Je n'enseigne pas un style. C'est plus un aperçu de plein de choses. Donc, je compare ma situation au cours de musique pour que les gens comprennent mon contexte de travail, parce que ce n'est pas de la danse en parascolaire » (Valérie, entretien phase I : 38).

Un autre élément distinctif est que l'EDMS accorde plus d'importance au processus et aux apprentissages qu'au produit ou à la performance :

« C'est qu'on dirait que les attentes (du milieu loisir), étaient le spectacle de fin d'année. C'était vraiment ça. Puis le processus pour se rendre là, c'est d'apprendre des danses pour le spectacle de fin d'année. C'est sûr que tu peux faire des activités d'appréciation et de création. Mais c'était, à l'intérieur de ma classe, on pouvait faire une création, on la présentait aux autres. Mais je ne pouvais pas me permettre d'en faire beaucoup. Dans le milieu scolaire, je peux sentir que c'est vraiment partagé. Je peux faire autant de création que d'interprétation. Mais en milieu loisir, je pouvais faire comme dix pour cent de création et d'appréciation » (Nadia, entretien phase I : 43).

Les EDMS se distinguent par la mise en actes d'une logique pédagogique axée sur l'apprentissage. Il y a une idée de « faire plus » et ce, grâce à l'accent mis sur le processus d'apprentissage de l'élève. À l'école,

« t'es centrée sur les élèves et non pas juste sur le pas qu'il faut que t'enseignes. Je suis centrée sur « le comment » je vais passer ma matière. » (Isabelle, entretien phase I : 221)

#### 4.1.1.3.3 Développement de la personne par la danse et démocratisation de la discipline

Un autre référent identitaire qui caractérise les EDMS est l'appropriation d'une visée éducative liée au développement de la personne, dans une perspective humaniste, pour l'ouvrir aux arts:

« Je suis là pour les amener à se développer comme personne par la danse. Ma vision est d'aider à ce qu'ils deviennent des personnes ouvertes, intéressées, puis qui croient aux arts. Je pense qu'on a besoin de développer ça dans notre société, puis je pense qu'on y participe grandement, en enseignant les arts à l'école. Ouvrir leurs horizons artistiques, en les amenant à autres choses que ce qu'ils connaissent » (Marlène, entretien phase I : 242).

Une autre visée de la formation en danse que s'approprie l'EDMS est de développer une personne épanouie:

« Dans le fond, j'apporte beaucoup à mes élèves, mais au-delà de la danse. Je leur ouvre des portes sur plein d'aspects de la personne ou de la danse sur leur estime d'elles-mêmes, sur leur confiance, sur le monde, sur tout ce qui existe en-dehors leur univers. .. Développer l'aspect plus psychologique, l'accomplissement de soi, ou la découverte de soi et d'aider les jeunes à se connaître puis à se développer en tant qu'être humain puis en tant que futur citoyen ouvert, créatif, coopératif » (Myriam, entretien phase I : 17-193).

De plus, au contraire de la danse qui se pratique dans les écoles de loisir et qui fonctionne avec des élèves sélectionnés et des groupes souvent homogènes et restreints, la formation en art à l'école amène forcément des groupes hétérogènes nombreux. La présence de l'art à l'école dans la formation obligatoire ou optionnelle amène une dynamique de groupe différente de celle du milieu loisir et devient un référent identitaire. Dans un groupe hétérogène les défis comme les finalités ne sont pas les mêmes:

« J'suis super fière d'eux. Même si, non, les pieds ne sont pas toujours pointés... mais la danse à l'école, ça va au-delà de ça » (Sophie, entretien phase I : 354).

Par les programmes du PFEQ, l'accès à la danse devient donc démocratique et c'est un aspect du rapport à la danse à l'école qui distingue la mission d'éducation des EDMS de celle de la mission récréative des cours en parascolaire des professeurs de danse. La démocratisation devient une valeur inhérente à la pratique des EDMS :

« En tant qu'enseignante de la danse, mon but, c'est d'avoir de plus en plus de gens qui connaissent la danse et les arts. Donc c'est démocratique. Je trouve ça plus satisfaisant de toucher le plus de monde possible » (Valérie, entretien phase I : 12).

Le fait que la danse à l'école ne soit pas récréative permet à Audrey de développer plusieurs compétences :

« Je touche tous les élèves mais pas juste l'élève qui est bon en danse. Je vais le chercher au niveau de la participation. Ce n'est pas juste un bon danseur. C'est un bon spectateur, c'est un bon créateur. C'est quelqu'un qui va chercher de l'information, qui se développe lui-même » (Entretien phase I : 178).

Dans une logique d'apprentissage démocratique de gratuité et de libre accès, les groupes d'élèves ont des motivations diverses et les niveaux en danse sont hétérogènes. Offrir la danse à tous est une valeur fondatrice de la profession.

**En résumé**, la stratégie de différenciation des polarités professeur de danse en contexte de loisir et EDMS permet aux participantes de négocier sur le plan identitaire les référents identitaires qui caractérisent l'identité professionnelle des EDMS. Ces distinctions sont fondatrices de l'identité de la profession au même titre que la conciliation des postures pédagogiques et artistiques. Ainsi la formation universitaire qu'elles reçoivent vise l'appropriation de la mission éducative et de la visée de développement de la personne des programmes de danse qui contribuent à éduquer l'élève non seulement comme danseur, spectateur ou créateur, mais comme une personne épanouie et un citoyen ouvert sur les arts.

Dans notre quête de compréhension du processus de construction d'une identité professionnelle d'EDMS et en prêtant attention aux stratégies d'adaptation déployées en cours de formation et lors de leur carrière, nous avons dégagé les tensions et les stratégies identitaires intrasubjectives fondatrices de la profession à mobiliser dans la sphère du *Devenir EDMS*. Les participantes négocient les identités héritées ou acquises par la stratégie de conversion en formation initiale à partir des héritages polaires, la stratégie de conciliation de la tension artiste-enseignant qui participe à la construction de leur identité professionnelle d'enseignant-créateur et par la stratégie de différenciation de la tension entre loisir et scolaire qui leur permet de distinguer entre les identités de professeure de danse en contexte de loisir et celle d'EDMS. Les EDMS effectuent une conversion

paradigmatique importante à l'intérieur de leur formation initiale. Éventuellement, cette conversion doit aussi être faite par l'institution scolaire et par autrui comme nous le verrons plus loin.

#### 4.1.2 Se réaliser en tant qu'EDMS

*« L'enseignant est une personne. Le développement personnel et le développement professionnel vont de pair. »*  
(Abraham, 1984)

Dans la sphère de la transaction interne que nous avons nommée *Se réaliser en tant qu'enseignante de la danse en milieu scolaire*, il sera question de la négociation de l'identité pour soi présente à travers l'analyse des définitions de soi pour soi. Ces définitions que les EDMS s'attribuent ont été recueillies par le questionnaire sociodémographique et l'entretien de la phase I. Nos résultats témoignent de la manière dont des EDMS les gère.

Les définitions de soi pour soi<sup>67</sup> (DSS) sont les constructions du soi professionnel pour soi des participantes. Les DSS ou auto-identité, des participantes, sont sur le plan professionnel les identités parfois occultées à autrui. Elles se distinguent des définitions de soi pour autrui (DSA) ou exo-identité qui sont celles qu'elles communiquent à autrui. Nos analyses révèlent des différences entre les DSA et les DSS. Ainsi, l'exo-identité exprimée est principalement enseignante de la danse tandis que l'auto-identité des EDMS révèle des définitions de soi pour soi multiples comme le prochain tableau en témoigne :

Tableau VII : Définitions de soi pour soi choisies par les 18 EDMS dans le questionnaire sociodémographique .

---

<sup>67</sup> Le soi serait une attribution de soi. Pour Bem (1972), les individus apprennent sur eux-mêmes de la même façon qu'ils le font pour des personnes extérieures – en regardant leur propre comportement.

Définitions de soi pour soi	Fréquence de définitions
enseignant(e) de la danse	9
enseignant(e) spécialiste en danse	8
artiste-enseignante	7
artiste-pédagogue	3
professeur(e) de danse	5
éducatrice par la danse	5
artiste	6
enseignante	5
<b>Autres :</b>	
pédagogue créatrice	1
ostéopathe	1
médiatrice culturelle ou de la danse pour la jeunesse	1
gestionnaire	2
coordonnatrice/ répétitrice	1
massothérapeute	1
organisatrice	1
implication ministérielle	1
active dans la vie associative	1
chargée de cours, superviseure de stages	1
59 définitions de soi pour soi pour 18 participantes	

Les codages effectués dans les données d'entretiens, ont permis de réaliser des diagrammes représentatifs de la fréquence d'apparitions des codages DSS et DSA. Le diagramme circulaire de la figure 8 présente les définitions de soi pour autrui dont la majoritaire est EDMS (73%) tandis que la figure 9, inclut des définitions de soi multiples des participantes. La polarisation plus forte de l'exo-identité d'EDMS (DSA) se distingue de la diversité de l'auto-identité (DSS). Autrement dit, l'analyse révèle de multiples définitions de soi pour soi (DSS) par rapport à la concentration vers enseignante de la danse des définitions pour autrui (DSA).

Distribution des mots-clés (Frequency)

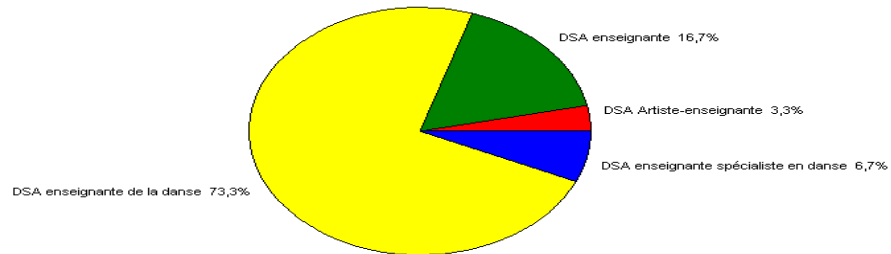


Figure 8: Définitions de soi pour autrui selon les codages des données.

Distribution des mots-clés (Frequency)

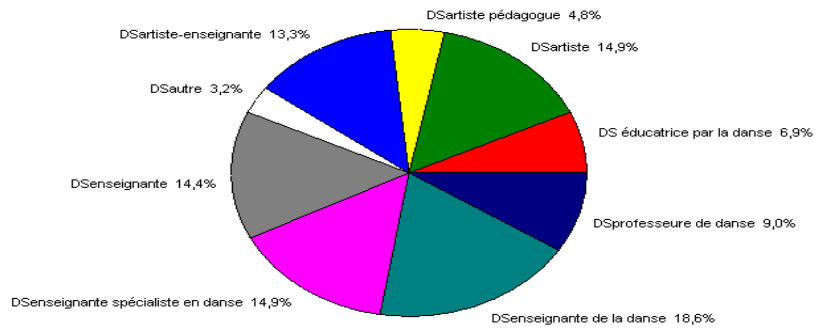


Figure 9: Définitions de soi pour soi selon les codages des données.

#### **4.1.2.1 Compromis identitaire entre définitions de soi pour soi et définitions de soi pour autrui**

Les différences entre DSS et DSA<sup>68</sup> peuvent parfois entraîner des tensions entre ces identités qui impliquent des désirs identitaires passés ou présents tant pour la personne que pour la profession. Pour diminuer cette tension possible entre l'exo-identité et l'auto-identité, les participantes mobilisent la stratégie de l'implication multiple en actualisant, par l'engagement hors scolaire, des identités complémentaires, implicites ou même parallèles à la profession. Les participantes affichent une identité d'EDMS pour autrui, mais elles entretiennent avec intérêt et volontairement d'autres identités parallèles ou complémentaires personnelles et multiples non-exprimées à autrui qui complètent leur identité professionnelle d'EDMS.

Les DSS, négociées à partir d'identités héritées ou acquises, sont actualisées dans des activités multiples, hors école, dans d'autres contextes d'enseignement, dans des contextes organisationnels, dans des projets artistiques variés, dans divers contextes complémentaires ou non à la profession. Ces DSS offrent des nuances au plan professionnel à la DSA d'EDMS, car les rôles qu'elles impliquent pour soi sont réinvestis la plupart du temps de près ou de loin dans la pratique de la profession.

« J'agis dans plusieurs contextes et ça m'influence. Et c'est pour ça que je varie mes implications personnelles, professeur de danse, artiste et autre... Donc, quand j'enseigne en milieu scolaire, forcément, ça fait partie intégrante de moi ... Alors oui, forcément, ces titres-là me définissent, à travers mon enseignement » (Isabelle, entretien phase I : 326).

#### **4.1.2.2 Stratégie d'implication multiple : trois aspects**

Trois aspects de l'implication multiple liés aux diverses définitions de soi seront présentés : 4.1.2.2.1 l'implication dans des projets artistiques variés ; 4.1.2.2.2 l'implication

---

<sup>68</sup> Seulement six participantes sur 18 se sont définies de manière unique dans le questionnaire. Claire, Simone et Nadia (comme enseignante de la danse), Carmen (comme enseignante spécialiste en danse) Lucie et Audrey (comme artiste-enseignante). Pour quatre d'entre elles, c'est la manière dont elles se présentent à autrui. Elles ne présentaient pas d'écart entre DSS et DSA parce qu'elles se présentaient comme EDMS ou enseignante spécialiste de la danse à autrui et pour soi. Tandis que les autres, qui ajoutent d'autres définitions de soi pour soi, pouvaient vivre des tensions entre leurs DSS et leur DSA. Pour 14 participantes, il y aurait une polarité entre DSS et DSA.



dans d'autres contextes d'enseignement ou de formation et 4.1.2.2.3 l'implication dans divers contextes complémentaires ou non à la profession et illustrés dans la figure qui suit :

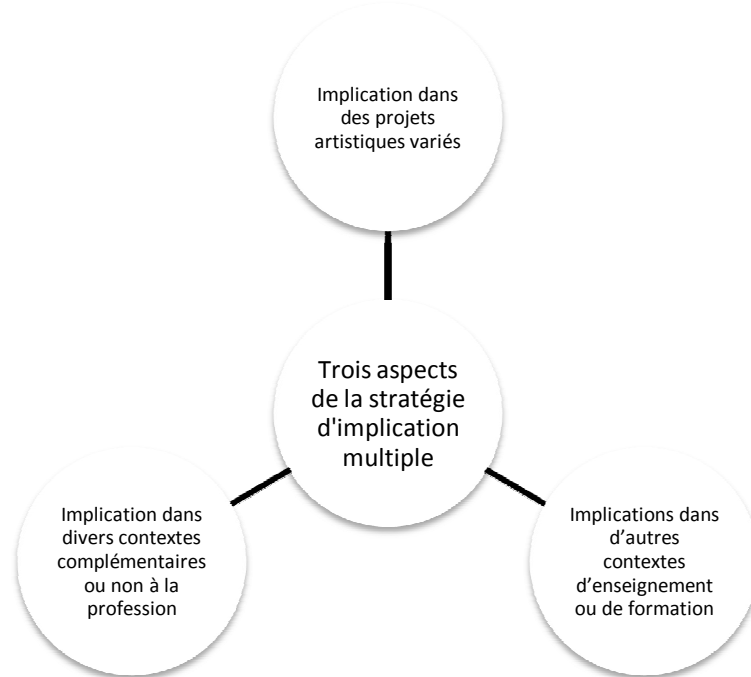


Figure 10: Trois aspects de la stratégie d'implication multiple

#### 4.1.2.2.1 Implication dans des projets artistiques variés

La définition de soi comme artiste combinée à d'autres termes identitaires ressort majoritairement<sup>69</sup>. Les participantes entretiennent cette identité en développant à leur manière leur sensibilité artistique et ce en performant sur scène, en appréciant des spectacles professionnels, en créant pour soi, en collaborant avec des artistes, en poursuivant pour leur plaisir leur entraînement en danse ou en pratiquant l'art visuel, le chant ou la musique. Elles le font « pour se nourrir personnellement comme artiste » (Carmen, entretien phase III : 309-310) et ce de manière personnelle, hors du circuit des

<sup>69</sup> Ceci s'explique parce que huit participantes sur dix-huit ont un passé d'artiste reconnue dans le milieu professionnel (Audrey, Simone, Paule, Marlène, Isabelle, Christiane, Claire, Corinne) et trois d'entre elles continuent à s'engager dans des projets professionnels ponctuels comme chorégraphes ou interprètes (Paule, Marlène, Isabelle). De plus, dix participantes considèrent avoir accumulé des expériences artistiques significatives et valables (non-professionnelles) lors de leur formation universitaire et continuent à leur rythme de faire de l'art de la danse à s'impliquer dans des expériences artistiques diverses (Myriam, Édith, Nadia, Alice, Camille, Carmen, Lucie, Valérie, Sophie, Mylène). Toutefois, deux participantes (Claire et Nadia) n'ont pas choisi artiste dans leur définition de soi pour soi quoiqu'elles peuvent activer la posture artistique en pratique sans la choisir comme DSS.

formations formelles ou disciplinaires, qui seront identifiées dans la sphère de *l'Agir*. Pour les participantes, maintenir une identité pour soi d'artiste leur permet de maintenir une part identitaire complémentaire et jugée pour la plupart essentielle à la profession. Les participantes peuvent choisir de se définir pour soi comme artiste, soit parce que c'est une identité passée conservée en coulisse, soit parce qu'elle a été suffisamment développée en formation pour la considérer comme une identité de coulisse ou soit parce qu'elle est actualisée en parallèle à l'identité d'EDMS.

En début de carrière, il n'est pas rare d'observer que les participantes à l'étude ont combiné l'interprétation d'œuvres de création en danse en parallèle avec leur début ou leur carrière d'EDMS. Comme elles sont héritières d'une formation tant artistique que pédagogique, plusieurs ont désiré ou désirent se réaliser sur le plan artistique. Quelques participantes considèrent continuer à « être dans la danse » (Isabelle, Simone, Sophie, Marlène), toujours actives à plusieurs niveaux et ce, non seulement en enseignement, mais dans d'autres contextes de création et/ou d'interprétation.

« Je suis artiste parce que je continue à m'entraîner. À faire des contrats dansés. Je suis sans cesse à la recherche d'expériences dansées et fait partie d'une troupe et d'un projet artistique. J'ai chaque année des projets de danse personnels. Pour transmettre la passion de la danse aux élèves, je pense qu'il est important de continuer à danser » (Isabelle, entretien phase I : 246).

Il est donc important pour les participantes de continuer à danser, d'avoir des expériences personnelles de danse. C'est pourquoi certaines participantes ont une pratique artistique en parallèle qui vient nourrir leur enseignement. L'expérience artistique donne un sentiment d'accomplissement (effet émancipatoire) et devient un enrichissement qu'elles mettent au profit de la classe.

« Il faut avoir un certain bagage pour pouvoir le partager avec les élèves mais aussi c'est pour ça que j'ai le goût de continuer à m'entraîner puis de danser, de faire des spectacles. Ce n'est pas juste pour les élèves, mais pour moi. Ça me le prend, ça(...) Y'a quelque chose de l'artiste aussi; on commence toujours par danser, avant de devenir prof. On est habitué de se donner, puis quand on transgresse justement l'aspect enseignant, on continue de se donner en dansant. On veut se réaliser » (Sophie, entretien phase I : 339-421).

Plusieurs participantes ne veulent pas faire le deuil d'un « soi idéal » d'artiste avec des expériences artistiques à partager. Elles juxtaposent cette part d'artiste à leur identité

enseignante pour remplir leur mission éducative, une mission en action qui implique des comportements artistiques leur permettant de soulager la tension artiste/enseignant. Cette identité d'artiste mobilisée à titre personnel est souvent réinvestie dans la pratique. Pour les participantes, peu importe le degré professionnel des projets artistiques dans lesquels elles s'impliquent comme créatrices ou interprètes, elles le font sans en revendiquer le statut social d'artiste. Elles le font pour leur plaisir personnel pour forger tant leur identité professionnelle que personnelle qu'elles actualisent dans la profession d'EDMS.

#### *4.1.2.2 Implications dans d'autres contextes d'enseignement*

Des participantes à l'étude diversifient les contextes d'enseignement (loisir ou professionnel, médiatrice culturelle pour des diffuseurs). Ces implications complémentaires<sup>70</sup> à la profession entraînent des DSS autres qu'EDMS. Plusieurs participantes, soit plus de la moitié d'entre celles qui ont choisi professeur de danse ou une identité autre dans le questionnaire sociodémographique, œuvrent en enseignement ou en médiation culturelle dans des contextes divers dont le contexte loisir ou professionnel « pour se faire plaisir » ou, dans le cas d'enseignantes à temps partiel, pour augmenter leurs revenus lorsque nécessaire. Le fait de côtoyer une clientèle non-scolaire offre des possibilités que le scolaire n'offre pas :

« Cette année, j'ai accepté un contrat en loisirs. C'était un bonbon pour moi. Ce que j'ai aimé là-dedans, c'est qu'il y avait une liberté. Je n'avais pas à évaluer les élèves, je n'avais pas à avoir un mode pédagogique défini... je le fais vraiment pour mon soi, c'est pour mon moi, pour mes aspirations personnelles. Il y avait une liberté pédagogique. C'est là où je crée des programmes, je crée une stratégie, je crée des ateliers. Je retrouve mon côté artiste de créer, cette liberté-là de m'exprimer à travers de la pédagogie de manière volontaire pour assumer d'autres rôles, prendre d'autres postures, innover, chercher » (Myriam, entretien phase III : 192).

Corinne entretient une identité de répétitrice pour combler le manque de reconnaissance professionnelle dans un contexte d'enseignement scolaire:

« Je suis aussi répétitrice pour une compagnie de danse pour les rôles d'enfants dans un ballet. C'est pour moi que je fais ça, pour me sentir plus complète. Comme, j'ai en ce

---

<sup>70</sup> Au moment de la cueillette des données, sept participantes sur 18 enseignaient en contexte de loisir, en plus de leur enseignement en scolaire, et une enseignait dans un contexte de formation professionnelle tandis qu'une autre était répétitrice et une était médiatrice culturelle pour un diffuseur pour un total de dix participantes sur dix-huit.

moment du mal à me réaliser dans l'institution qui m'emploie, il faut que je me réalise aussi dans d'autres projets. Je dirais, égoïstement, pour occuper ma pensée. Y'a une partie de moi qui aimerait juste faire des tâches d'enseignante, puis rentrer le soir et puis me concentrer là-dessus. Mais comme je n'ai pas beaucoup de reconnaissance en ce moment dans ce rôle-là, je suis obligée d'aller chercher ailleurs comme m'occuper d'une école de loisir pour me valoriser moi. C'est plus pour mon soi que pour avoir la reconnaissance des autres » (Entretien phase III : 267-269).

L'implication extrascolaire ou parascolaire peut être considérée comme un autre contexte d'enseignement quoiqu'elle ne soit pas étrangère à la pratique des EDMS. La mise sur pied d'une troupe de danse en est un exemple. Dans ce cas, les élèves ne sont pas les mêmes que dans les groupes réguliers. L'EDMS change alors sa façon d'intervenir auprès d'eux pour s'approcher d'un modèle qui s'apparente davantage au contexte de loisir.

Un autre contexte d'enseignement est la formation universitaire des futurs EDMS. En effet, l'implication dans la formation des futurs enseignants est aussi un contexte investi par des EDMS par les identités d'enseignant-associé ou de superviseuses de stages en milieu scolaire, chargée de cours en milieu universitaire. Quelques participantes sont ouvertes à la formation des stagiaires dans leurs écoles en étant maîtres-associés (onze participantes sur dix-huit) ou désirent l'être, tandis que deux participantes sur dix-huit supervisent des stages universitaires. Les EDMS concernées parlent du plaisir à partager et à accompagner la relève dans la profession en mettant leur expertise à profit.

#### *4.1.2.2.3 Implication dans divers contextes complémentaires ou non à la profession*

L'ampleur de l'implication des participantes dans de multiples projets<sup>71</sup> est importante. Ces projets sont parfois complémentaires à la profession : organisation de colloque, engagement dans la vie associative. D'autres ne sont qu'indirectement complémentaires, tels l'implication dans des contextes organisationnels ou dans des professions complémentaires. Ce sont toutefois des initiatives personnelles volontaires.

En ajoutant des implications complémentaires à la profession d'EDMS, les participantes EDMS sentent qu'elles jouent ainsi un rôle social dans la profession, en innovant, en contribuant au développement de la profession et de la discipline enseignée à

---

<sup>71</sup> Cinq participantes s'impliquaient dans la vie associative et deux participantes avaient des professions parallèles.

l'école. Par exemple, pour Simone qui organise des formations pour les EDMS, le fait de contribuer au rehaussement de la qualité d'enseignement, n'est pas étranger à son identité d'enseignante, toutefois ça se réalise différemment. L'implication accrue dans la vie associative révèle le désir de l'EDMS d'appartenir à un groupe.

Actuellement, les EDMS sont représentés professionnellement par le *Regroupement québécois de la danse* (RQD)<sup>72</sup>. La plupart des participantes en font partie à l'heure actuelle et quelques-unes d'entre elles, trois participantes sur 18, sont actives au sein du RQD au moment de la recherche. Elles s'impliquent de façon accrue dans la représentation de la danse auprès de plusieurs instances décisionnelles et ministérielles ainsi que dans les structures organisationnelles de la formation continue, dont le Congrès 4 arts, dont les autres associations d'enseignants en arts font partie.

« Je pense que ça permet vraiment d'assurer la survie de la discipline. Je le vois vraiment comme ça. Je pense que si on ne le faisait pas aussi intensément, j'ai l'impression que la discipline ne serait pas ce qu'elle est. Mais y'a beaucoup de progrès à faire, de plus en plus. Je pense qu'on est toutes très passionnées mais dans un petit milieu et on n'a pas le choix de s'impliquer » (Mylène entretien phase III : 362).

Par ailleurs, six participantes sur 18 assument des tâches de gestion et d'organisation connexes à l'enseignement<sup>73</sup> :

« Je m'occupe d'un festival de danse depuis deux ans. C'est pour les écoles qui offrent des programmes de danse, option, concentration et le festival est en partenariat avec la ville Y. Pendant une fin de semaine dans la ville, il y'a des spectacles professionnels, des classes de perfectionnement, des ateliers de découvertes. Puis le dimanche, les participants font une présentation. Ce n'est pas un concours, c'est juste, une présentation de ce qu'ils font à leur école » (Mylène, entretien phase III : 94).

---

<sup>72</sup> Toutefois, l'année 2009-2010 est une année préparatoire pour la mise sur pied d'une association dédiée à la représentation exclusive des EDMS. Un comité fondateur se penche actuellement sur les assises d'une telle association car 70% des participantes ont un sentiment d'appartenance au groupe d'EDMS, 20% s'identifie aux professionnels de la danse, 5% aux enseignants en arts et 5% aux artistes-pédagogues. Le groupe de référence (EDMS) est un indicateur de l'image de soi et de son niveau d'aspiration : « Le choix du groupe de référence constitue un bon indicateur de la construction identitaire. Par sa force normative, il nous renseigne sur la vision que le sujet a de lui-même » (Lautier, 2001, p.151). 80% se définissent à autrui comme EDMS et l'autre 20% des participantes se disent être *dans* la danse lorsqu'on leur demande de se définir pour autrui. La forte adhésion à l'identité enseignante (de la danse, spécialiste, associée à d'autres identités (artiste)) a été révélée 29 fois (tableau 4.4) dans les libellés identificatoires pour soi. La posture enseignante les loge dans le secteur scolaire et les identifie.

<sup>73</sup> Au moment de la cueillette de données, trois des dix-huit participantes géraient parallèlement à leur enseignement en milieu scolaire des écoles privées de danse en milieu loisir. Une personne gérait un camp de formation en danse, une autre était fondatrice et administratrice d'un festival de danse, une autre administrait une coopérative de création.

Une minorité des participantes, deux participantes sur 18 pratiquent des professions à temps partiels et envisagent pratiquer celles-ci à long terme. Il s'agit d'ostéopathe et massothérapeute. Ce sont des identités parallèles non complémentaires à la pratique enseignante pour lesquelles elles ont été formées et qu'elles tiennent à actualiser à temps partiel en parallèle avec l'enseignement de la danse en milieu scolaire.

La stratégie d'implications multiples permet aux participantes de se réaliser dans la transaction interne tant comme personne que comme professionnelle. Elle se manifeste par la participation à des tâches connexes comme : l'organisation ou la gestion de formations ou événements autres que scolaires, enseigner dans divers contextes, danser pour soi, créer pour soi, jouer son rôle social dans la profession, agir dans la formation des EDMS... *Se réaliser* comme EDMS passe par l'actualisation d'identités périphériques et corrélatives. Il s'agit de sous-identités complémentaires à celle de l'identité professionnelle d'EDMS. Cette stratégie offre des façons d'assouvir ses propres désirs identitaires puis, de maintenir l'harmonie ou l'équilibre personnel et professionnel.

Plus les participantes ont des implications multiples et plus elles affichent une identité multiple. Les participantes s'identifiant comme des professionnelles de la danse se sentent appartenir à celles-ci. Elles ont développé plusieurs cordes identitaires et font la promotion de la discipline danse dans plusieurs contextes<sup>74</sup>. Elles vont dire « Je suis dans la danse » pour autrui: elles enseignent à l'école, ont une école de danse, interviennent en milieu loisir et prennent des contrats en danse. Ce sont des participantes qui se définissent de manière multiple et qui ressentent leur identité comme EDMS mais disent posséder d'autres identités équivalentes. En somme, les DSS et DSA ne sont pas étanches et en tension permanente. Les participantes ont des désirs personnels, des aspirations qui viennent nourrir le soi professionnel. Les participantes expriment qu'elles portent « plusieurs chapeaux » comme métaphore de la stratégie de l'implication multiple et « on les empile ». Une des participantes à la recherche porte jusqu'à sept « chapeaux » ou DSS,

---

<sup>74</sup> À noter que l'altérité dont se nourrit l'identité est dans l'environnement humain socialisé : l'identification se fait surtout par l'affiliation à des groupes sociaux ou extra-sociaux. Il s'agit d'un point de vue sur la médiation des rôles, avec les statuts qui leur sont corrélatifs (Camilleri, 1980, p.332).

sept engagements complémentaires à la profession. Cette participante pourrait être définie non seulement EDMS, mais « chapelière ! » comme le dit Valérie (entretien phase III : 251) pour parler de l'implication multiple.

La sphère *Se réaliser* comporte une dimension particulière en ce sens que c'est l'intérêt personnel qui pousse les EDMS à gérer, entretenir ou maintenir des identités multiples, complémentaires ou parallèles à la profession d'EDMS, et par le fait même les engagements multiples qu'elles suscitent. Lanthéaume et Hérou (2008, p.154-155) parlent d' « investissement extérieur » dans des activités autres vues comme une « continuité du travail enseignant » (*ibid*). La stratégie d'implication multiple entraîne une modalité de gestion identitaire qui brise la routine. Elle enrichit, régule et équilibre la pratique du métier. Selon Malet (Malet, 1998, p.209), il s'agirait d'une stratégie identitaire « égologique » qui permettrait d'étendre les aspirations du soi professionnel non-éprouvées pour autrui. Tel que l'affirmait Corinne : « se réaliser c'est se valoriser soi sans avoir besoin de la reconnaissance des autres » (Entretien phase III, 267-269).

Ainsi, le professionnel est, d'une part, acteur de la profession par l'aspect collectif en s'identifiant pour autrui comme EDMS et c'est ainsi qu'il affirme son lien d'appartenance à la profession. D'autre part, il est sujet de la profession pour l'aspect individuel par différenciation et identification pour soi (Camilleri, 1979, p.332) à des identités complémentaires ou implicites ou parallèles à EDMS. Il s'agirait de la stratégie qui permet de réduire l'écart intrasubjectif entre l'identité constituée (identité pour autrui) et l'identité non-dite ou sous-identités (identité pour soi). Des empreintes identitaires resteraient inscrites en soi pour soi (DSS) dans la profession. Elles conduiraient à la réalisation de soi et nourriraient l'identité professionnelle des EDMS. Même si ces sous-identités ne sont pas toujours reconnues dans le milieu scolaire, les participantes EDMS poursuivent pourtant cet engagement multiple que ces sous-identités engendrent car elles se sentent investies dans leur développement identitaire tant professionnel que personnel.

La prochaine sphère de la transaction biographique présente comment les EDMS se projettent dans l'avenir de la profession.

### 4.1.3 Se projeter en tant qu'EDMS

Dans la sphère *Se projeter en tant qu'EDMS*, suite de la trajectoire biographique dans le travail identitaire de compromis diachronique, il sera question de l'identité projetée, soit la perception des participantes de leur avenir professionnel en tant qu'EDMS. Ce travail identitaire s'effectue lorsque sont croisées les identités héritées, l'identité professionnelle présente et l'identité visée des formateurs et que l'on obtient des indicateurs des modes de construction sur le plan biographique.

« Les composantes *projetées ou visées* sont d'une part le projet de soi pour soi ( le projet identitaire envisagé du soi actuel vers soi futur) et d'autre part, le projet de soi pour autrui (projet identitaire prescrit du soi à destination d'autrui) » (Kaddouri, 2006, p.123).

Les perceptions que se font les EDMS de leur avenir professionnel ont été analysées en fonction de leur trajectoire biographique : perspectives à court ou moyen terme, changements envisagés ou projet de quitter la profession. Pour Dubar (1991), cette transaction peut mener à deux mécanismes faisant partie du cycle de construction identitaire: un mécanisme de continuité qui permet la reproduction des identités héritées ou acquises ou bien un mécanisme de rupture producteur de nouvelles identités.

Lorsque questionnées sur leur avenir, 17 participantes sur 18 se projettent dans la même profession d'EDMS. À l'aise dans la pratique de la profession, en désir de continuité avec leur identité actuelle, elles ne se voient pas faire autre chose actuellement. Il n'y a qu'une participante en phase de réflexion, qui a abandonné, peut-être momentanément, la profession. Le mécanisme de continuité identifié chez ces participantes témoigne sans doute de l'aisance identitaire et de la satisfaction professionnelle et personnelle de celles-ci.

« C'était l'étude de l'enseignement qui m'intéressait, puis je me suis comme un peu laissée prise au piège. Je ne connaissais pas beaucoup les enfants, mais, ça a été une révélation, et plus j'enseigne, plus j'aime ça (...) Même si j'enseigne dans un contexte institutionnel difficile, je me sens quand même à ma place, je ne doute pas du choix que j'ai fait » (Corinne, entretien phase III : 281-304).

Les participantes sont satisfaites de leur identité actuelle qu'elles ont envie « de reproduire, de prolonger, d'entretenir dans le futur » (Kaddouri, 2000). En général, les participantes trouvent beaucoup de valorisation dans la pratique de leur profession même si



elles n'ont pas toujours la reconnaissance d'autrui. Elles aiment leur mission et y sont attachées.

#### **4.1.3.1 Stratégie de maintien de l'identité par la diversification des contextes d'enseignement**

Si l'on fait le lien entre parcours de formation, trajectoires professionnelles et perception de l'avenir, on distingue majoritairement la stratégie de maintien et de renforcement de la profession. Les participantes se voient continuer dans la profession en variant les expériences et les contextes connexes : autre niveau, autre milieu, autre réseau (public/privé, collégial, universitaire) ou se projettent en continuité avec les sous-identités et identités parallèles de la sphère *Se réaliser* :

« Je ne souhaite toutefois pas nécessairement durer vingt-cinq ans au primaire. Parce que si les vingt-neuf élèves par groupe, ça me pèse à mon âge, peut-être que dans dix ans, ça va me peser beaucoup. Peut-être que je n'aurai pas l'énergie pour faire ça avec autant d'élèves que ça. Je pense garder la porte ouverte sur le milieu loisir. Le contexte de l'enseignement au collégial me plairait peut être ... Je tiens beaucoup aux raisons pour lesquelles j'ai décidé d'enseigner au public, au scolaire. Mais je vois qu'au niveau personnel, c'est pas nécessairement facile comme conditions de travail... ça serait un cheminement intéressant, un moment donné pour moi d'enseigner à l'université. C'est loin mais, c'est quelque chose que j'envisage » (Valérie, entretien phase I : 214- 228).

Des participantes se voient dans le créneau de la formation continue (perfectionnement des individus qui exercent ou exerceront la profession), de la formation des futurs enseignants (stagiaires), de la coordination de la formation continue des enseignants. Elles se voient agir dans l'avenir pour redonner et assurer la pérennité de la profession et ont le souci de la qualité de l'enseignement de la danse en milieu scolaire.

Comme projection d'avenir en continuité avec la profession et pour maintenir leur identité, c'est la formation universitaire qui semble être privilégiée. Les études de 2<sup>e</sup> cycle permettraient, pour certaines participantes, la maturation de l'identité enseignante. Une autre projection en continuité avec la profession est la variation du rôle tel que maître-associé, formateur ou superviseur universitaire de stages pour entretenir et renforcer l'identité de la profession. Parfois ce sont déjà des sous-identités corrélatives actualisées qui risquent de s'accroître pour certaines participantes et ce, pour nourrir l'identité

enseignante. Ces projections identitaires participeraient d'une stratégie de conversion interne : un type de conversion qui souhaite être faite dans des champs connexes à l'enseignement de la danse en milieu scolaire, mais dans d'autres contextes, autres niveaux. En général, ceci s'explique par le fait que les participantes trouvent beaucoup de valorisation dans la pratique de leur profession tout en réalisant d'autres engagements : diriger, gérer, coordonner, organiser la formation de jeunes ou d'EDMS, publier des recueils de situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) en danse ou agir à la formation des futurs enseignants.

« Plusieurs personnes, plus vieilles et avec plus d'expérience, avec qui j'ai construit mon identité, ont eu de l'influence sur moi. Ces personnes-là en ont fait tellement qu'elles m'ont inspirée. Alors je me dis pourquoi je ne pourrais pas faire mon petit bout de chemin aussi ? Il y a tellement de choses qui se sont développées, pourquoi, nous, on ne pourrait pas faire pareil? Je peux faire la différence pour les gens que je côtoie ...si je peux laisser des traces, on peut tous laisser des traces » (Mylène, entretien phase III : 368).

La diversification des contextes ou conversion interne semble la stratégie complémentaire envisagée le plus souvent par les participantes lorsqu'elles se projettent : passer du secondaire au primaire ou vice versa; passer du privé au public ou vice versa; du contexte scolaire au contexte de formation universitaire pour acquérir une autre vision; connaître une autre hiérarchie, une autre organisation scolaire; obtenir une autre valorisation; travailler avec d'autres collègues; écrire des projets particuliers en donnant à la danse une place plus grande dans les programmes d'études de son école; réinvestir son expertise et son expérience auprès des futurs EDMS comme enseignante-associée superviseuse de stages ou chargée de cours; envisager des études de 2<sup>e</sup> cycle; explorer d'autres domaines complémentaires à la danse : santé, approches somatiques; continuer à « s'entraîner » et créer soi-même.

D'autres stratégies de diversification, en continuité avec leur identité d'EDMS sont envisagées pour se projeter à long terme dans la profession. Certaines souhaitent s'accorder, lorsque c'est possible, des temps de pause pour effectuer un recul réflexif, se ressourcer et actualiser le soi d'une autre manière. Deux personnes envisagent la coopération internationale, d'autres les congés sabbatiques ou les grossesses (10

participantes sont mamans parmi les 18). Des identités parallèles sont considérées pour deux participantes : l'une comme massothérapeute après la retraite comme EDMS et, pour l'autre, comme ostéopathe en même temps que l'enseignement en milieu scolaire.

La plupart des participantes éprouvent du plaisir, sont très satisfaites de leur profession et ce, même si elles doivent défendre et promouvoir leur discipline et leur profession comme nous verrons dans la deuxième partie du chapitre. Ce sont ces stratégies de survie de la profession- pour en assurer la pérennité- que nous présentons dans la deuxième partie. Il s'agit des résultats qui émergent de la transaction externe relationnelle-synchronique où se négocie la médiation des identités héritées, négociées et actuelles.

## 4.2 Transaction externe relationnelle et spatiale

*Les identités comme les altérités subissent des variations au cours de l'histoire et sont dépendantes de leur contexte de définition .*  
(Dubar, 2001)

Cette deuxième partie du chapitre porte sur les résultats de la transaction externe qui conduit à l'identité pour autrui. Ils sont issus des entretiens conduits sur les représentations professionnelles de la phase I et rendent compte des tensions et stratégies identitaires intersubjectives par la description de trois sphères de négociations identitaires qui ont émergées de l'analyse: *Faire sa place* et *Rencontrer l'autre* et *Agir en tant qu'EDMS*. Ces sphères entraînent les EDMS à mobiliser des stratégies identitaires qui aident à apaiser les tensions intersubjectives et supportent l'atteinte des visées des sphères : crédibilité de la profession dans l'institution, reconnaissance sociale, aisance dans la pratique.

Cette partie décrit comment se négocie l'identité par le biais des tensions intersubjectives en contexte et par des stratégies identitaires développées par les EDMS pour gérer leurs rapports avec autrui et assumer leurs rôles professionnels institutionnels. Ainsi, les contextes distincts dans lesquels évoluent professionnellement les participantes façonnent leur identité professionnelle et leur professionnalité et contribuent à les

consolider ou à les modifier. Les trois sphères de la transaction externe que nous allons présenter sont dans l'ordre:

- *Faire sa place en tant qu'EDMS* en défendant la profession et de la discipline, malgré les tensions multiples et soutenues en contexte institutionnel, dans une quête de légitimité et de crédibilité;
- *Rencontrer l'autre en tant qu'EDMS* en faisant la promotion des référents identitaires propres aux EDMS pour contrer la méconnaissance de la profession et de la discipline afin d'obtenir une reconnaissance sociale;
- *Agir en tant qu'EDMS* en adoptant différents rôles et en optant pour la formation continue pour l'entretien identitaire afin d'actualiser ses compétences et trouver l'aisance dans la pratique.

Le tableau suivant synthétise les sphères de négociations identitaires, les tensions, logiques ou polarités intersubjectives à négocier, les stratégies identitaires mobilisées pour ce faire et les compromis identitaires à effectuer dans la transaction externe.

Tableau VIII : Les trois sphères de la transaction externe

<b>Sphères de la construction identitaires de la transaction externe</b>	<b>Tensions, logiques ou polarités intersubjectives à négocier</b>	<b>Stratégies identitaires mobilisées</b>	<b>Négociations/Compromis identitaires à effectuer</b>
Faire sa place	Logique pédagogique et artistique versus logique administrative	Revendication Sollicitation Défense	Identité pour soi versus l'identité en contexte institutionnel; Relation du soi avec les irritants du contexte institutionnel
Rencontrer l'autre	Identité actuelle versus les perceptions d'autrui sur l'identité des EDMS	Affirmation et promotion des référents identitaires distinctifs des EDMS par des arguments discursifs	Identité pour soi versus identité pour autrui; Relation du soi avec autrui
Agir	Définitions de soi multiples en action Divers rôles à jouer	Alternance des rôles à jouer Formation continue par entretien identitaire	Identité réelle versus identité déclarée; Relation du soi avec la pratique

#### 4.2.1 Faire sa place en tant qu'EDMS dans le contexte institutionnel

La sphère de négociation identitaire, nommée *Faire sa place en tant qu'EDMS* en contexte institutionnel, fait partie intégrante de la construction de l'identité présente. Les tensions identitaires intersubjectives des participantes, engendrées par l'entrée dans l'institution scolaire, et les modes de survie identitaires qu'elles nécessitent seront présentées en lien avec les rapports à la profession et les rapports aux institutions, telles que reflétées par les verbalisations des participantes. Malgré les directives ministérielles, qui encadrent la loi d'instruction publique, la place des EDMS est fragile dans les institutions. Afin de diminuer les irritants identitaires produits par les facteurs socio-institutionnels pour travailler et réaffirmer la profession, elles mobilisent une stratégie de défense et de revendication pour les apaiser en quête de légitimité et de crédibilité.

#### 4.2.1.1 Les irritants identitaires du contexte institutionnel scolaire

La méconnaissance et l'incompréhension de la profession d'EDMS et de la discipline danse de la part des institutions entraînent des perceptions et des attentes qui ne correspondent pas nécessairement aux visées des EDMS. Il semble que les institutions entretiennent une ambiguïté identitaire face au statut, à la mission et aux rôles des EDMS. Dans l'institution scolaire, en général, le Régime pédagogique en art n'est souvent pas respecté parce que les acteurs scolaires n'accordent pas suffisamment d'importance à la discipline danse au sein du curriculum (Lenoir *et al.*, 2000). Bien que dans une centaine d'écoles primaires et secondaires, la danse fasse partie intégrante de la formation obligatoire ou optionnelle des jeunes, la place de la danse dans les programmes en étonne plusieurs. Le support des directions est inégal face à l'implantation, au développement et au maintien de cette discipline à l'horaire scolaire car elles connaissent peu ou pas la discipline du curriculum du PFEQ.

Trente ans après l'insertion de la danse dans les programmes scolaires, la qualification des EDMS continue de surprendre. Cette profession reste méconnue des directions d'écoles qui, souvent, ne savent pas qu'une formation initiale en enseignement de la danse existe à l'UQAM et qui se tournent, pour l'embauche, non pas vers des EDMS avec brevet en enseignement mais vers des enseignants d'autres matières ou des « professeurs » d'école de danse de loisir ou alors vers des interprètes, et ce, surtout en région.

Malgré le fait que plusieurs écoles et directions soutiennent et encouragent effectivement les EDMS et la discipline danse, la majorité des écoles résistent à l'implanter. La difficulté et la lenteur de l'insertion de la danse à l'école, que ce soit de manière optionnelle ou obligatoire, ainsi que la méconnaissance de la profession contribue à mettre en contexte les irritants identitaires engendrés par l'institution scolaire pour les EDMS. Comme le mentionne Sophie qui « adore les élèves mais qui a des difficultés avec l'école » (Questionnaire de relance, phase II), l'institution fait souvent obstacle au plein développement de la danse (Bruni, 1998), et ce, sans parler des conditions difficiles de

travail des participantes : la précarité d'emploi, l'absence d'un champ d'embauche spécifique aux EDMS, la solitude éprouvée au sein des écoles et le manque d'appui des directions des écoles.

C'est dans ce contexte institutionnel général que naissent des tensions intersubjectives entre l'institution et l'EDMS. Ce sont des tensions qui briment l'EDMS à faire sa place pour construire son identité professionnelle : 4.2.1.1.1 non respect de la loi d'instruction publique en arts; 4.2.1.1.2 manque de soutien des instances institutionnelles; 4.2.1.1.3 conditions de travail difficiles des EDMS 4.2.1.1.4 champ d'embauche inexistant pour les EDMS. La figure qui suit illustre les principaux irritants identitaires socio-institutionnels des EDMS:

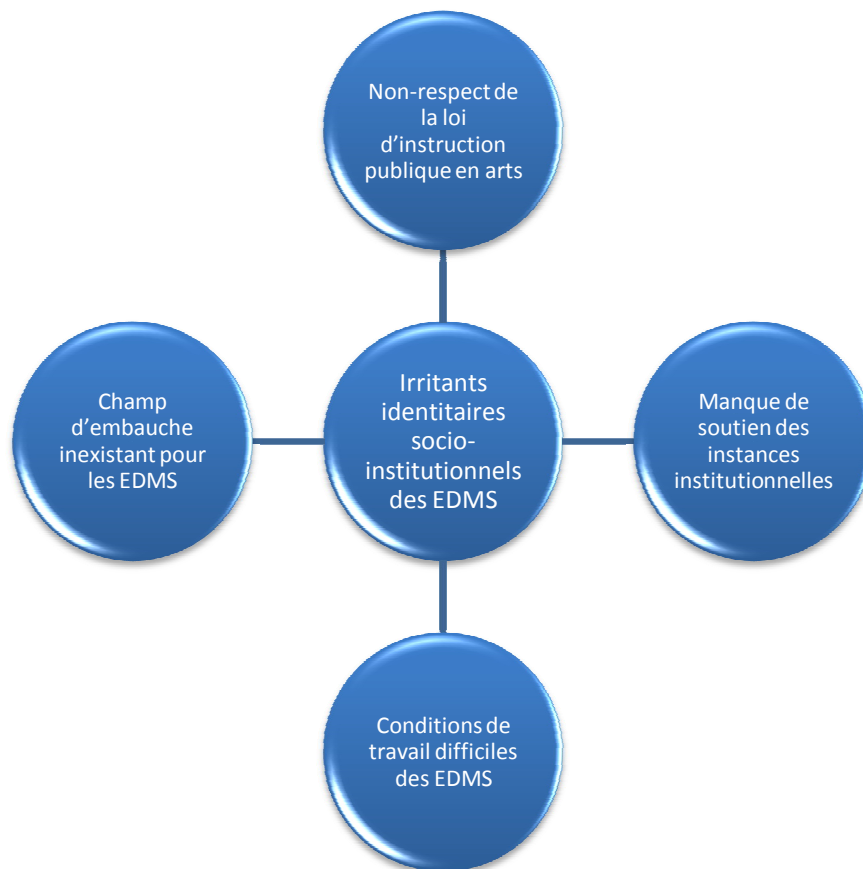


Figure 11: Irritants identitaires socio-institutionnels des EDMS

Face à la logique organisationnelle scolaire, et des décisions qui en découlent, les EDMS sont soumis à de multiples tensions car les écarts entre le curriculum prescrit dans le Régime pédagogique et le réel sont accrus par ces irritants identitaires<sup>75</sup>. Fortes de leur formation initiale et des compétences et expertise qu'elles y ont développées, les participantes affirment que les facteurs socio-institutionnels irritants font entrave à la crédibilité et à la légitimité de leur profession et de la danse comme discipline d'apprentissage. La quête de légitimité et de crédibilité des EDMS est alors ancrée dans un désir de rupture avec la gestion institutionnelle scolaire du passé, compte tenu du peu de place faite à cette discipline à l'école dans l'histoire<sup>76</sup> et du peu de respect qu'on lui accordait. Dans leur désir de rehausser la valeur de la profession et de la discipline, elles doivent adopter des moyens d'action stratégiques pour rompre les tensions intersubjectives créées par les irritants identitaires.

#### *4.2.1.1.1 Non-respect de la loi d'instruction publique en arts*

Un des irritants du contexte institutionnel est le non-respect de la loi d'instruction publique en art. Le MELS dicte, par le biais du Régime pédagogique ainsi que par des articles de la loi d'instruction publique (annexe 3), comment les arts doivent être organisés dans le curriculum des élèves du primaire et du secondaire. La danse figure parmi un groupe de quatre disciplines au choix dans le domaine des arts, introduit dans la formation obligatoire. Le Régime pédagogique préconise l'enseignement de deux arts parmi quatre arts et doivent être offerts en continuité. Mais, la continuité n'est pas toujours respectée pour privilégier des choix de disciplines couplées par cycles d'apprentissage. Au secondaire, maintenant que les arts font partie de la formation obligatoire au premier cycle

---

<sup>75</sup> Les irritants identitaires du contexte institutionnel, regroupés et présentés aux participantes à la phase III, ne les affectaient toutefois de la même manière. Selon leurs contextes d'enseignement, ils étaient ressentis à des degrés d'intensité divers. Elles disaient qu'ils n'étaient pas nécessairement présents tout au long de la carrière mais omniprésents dans la construction de leur identité professionnelle.

<sup>76</sup> En guise de rappel : la danse comme forme d'art figure maintenant parmi quatre disciplines artistiques du domaine des arts dans la formation générale obligatoire des jeunes (PFEQ 2000, 2005, 2007) au primaire et au secondaire. Auparavant, pour les élèves des écoles québécoises, cette discipline était soit l'une des quatre disciplines artistiques choisie de manière optionnelle ou soit intégrée au programme d'éducation physique sous le volet expression. Dans les années 1980 et 1990, l'institution scolaire y accordait généralement peu d'importance en la qualifiant de « *petite matière* », une appellation répandue dans le jargon scolaire qui faisait contrepois avec les matières académiques dites « de base » ou « importantes », une perception qui tend à persister dans le milieu scolaire. Les institutions nommaient les intervenants en la matière danse des spécialistes en art- terminologie du régime pédagogique au primaire (FSE, 4 novembre 2009, sur la situation des spécialistes au primaire).



(200 heures) et de 50 heures par année au 2<sup>e</sup> cycle avec possibilités d'options, les choix décisionnels s'opèrent au gré des écoles et des ressources humaines et historiques de l'école. Toutefois, comme il y a quatre disciplines artistiques qui se concurrencent, les écoles gèrent le tout de manière confuse la plupart du temps. De plus, l'école choisit souvent les cours du domaine des arts en fonction des ressources humaines en place. Clémence de même que plusieurs participantes, témoigne de la confusion inhérente à l'application du Régime pédagogique :

«La première année (de l'implantation de la réforme en 2005 au secondaire), ils avaient pris arts plastiques et art dramatique à deux crédits puis musique, informatique et danse en option à deux crédits au premier cycle. L'année d'après, ça a été la même chose. Sauf que la première année, le deux crédits, c'était sur une demie année, la deuxième année, sur une année complète. Puis là, l'année dernière, comme on n'avait pas beaucoup de clientèle puis que l'on ruait dans les brancards parce que l'on voulait que les élèves fassent le choix eux-mêmes, ils ont intégré les élèves de troisième secondaire avec les élèves de quatrième secondaire, dans le programme de danse de secondaire quatre, pour qu'ils aient quatre crédits obligatoires. Mais c'était en option. Pour ce qui est des options, les élèves avaient le choix, option en arts de quatre crédits, mais en secondaire quatre. Ça fait qu'on avait des groupes trois et quatre mélangés. Et en trois, ils avaient comme cours obligatoires en arts possibles art dramatique et arts plastiques, à deux crédits. Danse n'était pas incluse. L'année prochaine, ils vont éliminer les options en troisième secondaire. C'est parce qu'ils perdent le professeur d'informatique qui enseigne en secondaire trois parce qu'il part à la retraite. Donc, ils ont ouvert une place en secondaire un, deux, trois; c'est quatre crédits obligatoires en arts, les quatre volets » (Clémence, entretien phase I : 173).

Il est difficile de sonder les bases qui guident les choix disciplinaires en arts effectués par les conseils d'établissements et les directions d'écoles. L'incohérence dans la confection des maquettes dans le domaine des arts est constatée par plusieurs participantes et c'est l'un des irritants les plus aigus car si la loi n'est pas appliquée, le développement possible de la danse et de la profession est freiné.

« Je mettrais, comme tension très présente dans mon milieu, l'application incohérente de la loi de l'institution publique en arts. Il faut toujours s'assurer d'être sûr qu'on ne se fasse pas prendre des acquis. « Non, non, y'a quelque chose qui est établi, puis on est là, puis on veut rester là. » Mais c'est jamais pour développer plus. C'est mal interprété donc c'est présent, l'incohérence (...) c'est ce qui m'irrite le plus » (Myriam, entretien phase III : 9-11).

De plus, les choix opérés pour faire place à la discipline danse ont des incidences sur les autres disciplines enseignées à l'école. L'introduction de nouvelles disciplines à

l'école, donne lieu à des batailles pour faire reconnaître la légitimité et l'identité de celles-ci<sup>77</sup>.

Le Régime pédagogique de 2005 suscite donc des interprétations diverses entérinées par des directions d'école et conseils d'établissements quant aux disciplines artistiques offertes dans la formation obligatoire et/ou optionnelle. Ces interprétations confuses ont des effets parfois néfastes sur le développement de tâches des EDMS et sur l'organisation des maquettes scolaires. Elles soumettent les participantes à des tensions majeures qui, la plupart du temps, contribuent à la fragilisation de la profession d'EDMS et de la discipline danse au sein des écoles. Ainsi, la non-légitimité, la non crédibilité de la discipline et de la profession place les EDMS dans une double marginalité (Gravé, 2002, p.58).

#### *4.2.1.1.2 Le manque de soutien des instances institutionnelles*

Le manque d'appui ou de soutien de la part des instances institutionnelles est également un irritant évoqué par de nombreuses participantes. Au gré des changements annuels des maquettes scolaires et du mouvement du personnel, les EDMS font parfois face à des coupures de périodes et de groupes-classes, et par le fait même, à des modifications ou des réductions de tâches. À cause de la non-récurrence et de la non-pérennité des décisions prises d'une année à l'autre, les EDMS se retrouvent souvent devant des faits accomplis en ce qui concerne leur tâche et ce, sans avoir été consultées. Pour ainsi dire, l'EDMS se retrouve souvent seule à tenter, en amont ou en aval, d'amender des décisions, de chercher des solutions ou de modifier le sort qui est réservé à la discipline et à la profession, la plupart du temps en fin d'année scolaire et ce, sans l'appui de la direction qui avoue ne pouvoir rien y faire pour des raisons administratives. Les participantes ressentent les impacts négatifs sur la profession et la discipline ainsi qu'une injustice compte tenu des

---

<sup>77</sup> « Je me souviens de la non-reconnaissance du milieu scolaire d'une jeune discipline devenue obligatoire, ECR (...) Je me souviens très bien que les profs en morale ont eu des déchirements émotifs. Il y a eu des plaidoiries à toutes sortes de niveaux (...) Dans les années 1990, quand ils ont diminué l'éducation physique à deux crédits au lieu de quatre crédits. Je me souviens de la désillusion, pendant longtemps. Les enseignants d'éducation physique se sont retrouvés avec douze groupes, au profit des gains obtenus que les enseignants en art. Ils disaient « maintenant on fait de l'occupationnel. On ne peut plus enseigner. » Maintenant ils ont trouvé un espèce d'équilibre. Mais ce n'est pas pour rien qu'il y a beaucoup de profs d'éducation physique qui se retrouvent directeurs d'école. Ceux-ci ont beaucoup de difficultés avec les arts parce que c'est les arts qui ont, entre autres, réduit le temps alloué à l'éducation physique.» (Clémence, entretien phase I: 195)

efforts qu'elles mettent pour développer le créneau danse. Le contexte scolaire est alors perçu comme une culture non-accueillante, soutenu par une logique strictement organisationnelle dans laquelle les EDMS essaient de maintenir un minimum d'acquis par les actions qu'elles peuvent mener:

«Dans les choix que fait la direction, il y a beaucoup d'incohérence. Que ce soit les choix qui leur reviennent d'un remplaçant pour un professeur malade, dans des choix relatifs à la formation, aux élèves. Il y a souvent une grande différence entre la théorie, la philosophie et le discours d'un directeur versus les décisions qui sont prises. Pour y remédier, j'utilise les pouvoirs que j'ai pour influencer les décisions qui me concernent (...) Le manque de soutien de la direction est pour moi une difficulté, car la reconnaissance et le soutien sont pour moi de grands facteurs de motivation. J'ai surmonté cet obstacle en me concentrant sur les aspects positifs du lien et du travail avec les élèves ainsi que la reconnaissance de ceux-ci. La difficulté de communiquer facilement avec la direction est pour moi une embûche. Cela participe au manque de cohérence entre le discours des enseignants et celui de la direction. Je vis avec les conséquences en essayant de minimiser les impacts aux élèves » (Marlène, questionnaire de relance, phase II).

La non-pérennité des décisions prises dérive en partie de la mobilité des directions. Le mouvement du personnel fréquent en institution scolaire est un autre irritant pour les participantes car ce qui a été négocié, revendiqué et parfois accepté l'année précédente n'est pas nécessairement renouvelé l'année suivante parce que les interlocuteurs ont changé. Il y a donc un éternel recommencement, une reprise des moyens d'action d'une année à l'autre.

« L'année passée, tu vois, j'avais fait la demande budgétaire auprès de l'autre direction, puis c'était un autre directeur. Qu'est-ce qui va arriver lorsqu'il n'y sera plus. Un autre va arriver et peut être il sera rigide et négatif. Le changement constant des directions, des profs, de toutes les personnes qui sont à l'école, les secrétaires, les psychologues, les psycho-éducatrices, y'a tellement de changements (...) Ça doit être difficile pour les élèves de pouvoir créer un lien de confiance, parce que ça change tellement. Puis au niveau de la direction, quand ce ne sont pas les mêmes directeurs qui chapeautent les mêmes projets, ça fait que c'est difficile de se positionner par rapport à tout ça. C'est comme tout à refaire ou à rebâtir » (Sophie entretien phase I : 321-333-335).

Ce qui est également déploré comme irritant est la solitude ou les équipes restreintes d'EDMS dans la bataille qu'elles livrent pour se faire reconnaître sans avoir le support de la direction. C'est pourquoi les participantes soulignent, pour la plupart, l'importance d'avoir la direction comme alliée et de susciter l'appui des instances, ce qui n'est pas toujours possible. Plusieurs d'entre elles se retrouvent seules ou en équipe restreinte à travailler à la valorisation des programmes enseignés, des visées éducatives de la danse et de la richesse

d'une telle discipline. Peu importe le nombre d'année d'expérience des EDMS, cette solitude et ce sentiment de non-reconnaissance est souvent présent :

« C'est bien beau, le programme de concentration danse de notre école est bien reconnu dans le milieu de l'éducation en danse. Mais à l'école, tu n'as pas de reconnaissance. C'est vraiment difficile. C'est dur parce que tu sens que c'est une petite mine d'or, cette concentration danse, ça a un potentiel extraordinaire, mais tu ne peux pas faire ça tout seul. Ça prend le soutien de la direction, de la Commission scolaire. Puis moi, j'me suis sentie vraiment laissée toute seule » (Marlène, entretien phase I: 98. 1 an d'expérience).

Évidemment, ce ne sont pas toutes les enseignantes qui vivent des impacts négatifs des décisions sur le curriculum, leur tâche ou la maquette scolaire. En effet, des EDMS sont appuyées par les instances pour faire en sorte de développer la discipline au sein de l'école. Par exemple, la direction d'école de Sophie (entretien phase III) qui appuie la danse devant l'ensemble du personnel enseignant, est un gage de respect et de reconnaissance. Plusieurs écoles reconnaissent la discipline et la profession et utilisent même la danse comme outil de promotion de l'institution et voient la danse dans leur école comme un plus. Par conséquent, dans les écoles qui se disent à vocation artistique, les tensions ne se vivent pas nécessairement. Évidemment, la dynamique identitaire est différente lorsqu'une EDMS est supportée par sa direction et que la promotion de la danse est faite par le conseil d'établissement et autres instances décisionnelles scolaires. Les participantes ressentent alors un plus grand confort identitaire mais ce, non sans déléster la vigilance nécessaire sur ce qui se passe au plan décisionnel dans l'école : « J'arrive tant bien que mal à faire reconnaître et à enseigner la discipline de la danse à son juste titre dans mon école. Non sans veiller au grain. » (Simone, Q de relance, phase II).

#### *4.2.1.1.3 Le champ d'embauche inexistant pour les EDMS*

Le champ d'embauche inexistant pour les EDMS est un irritant qui se retrouve dans plusieurs contextes institutionnels de travail. Dans la plupart des cas, le champ « autre » est le champ d'embauche attribué aux EDMS. Ils peuvent aussi être rattachés au champ d'embauche « musique », « arts plastiques », « éducation physique » ou à une autre discipline. Ces situations contribuent grandement au malaise identitaire institutionnel des EDMS et témoignent de la non-reconnaissance de la profession. « Nous sommes dans le

champ 1, avec tous les *rejets* ». (Mylène, entretien phase III : 126). Les EDMS perçoivent que leur profession et leur discipline ne sont pas suffisamment valorisées pour leur créer un champ spécifique :

« On était dans le champ « autre » ou « musique ». Y'en a un pour la musique, pour l'art plastique mais y'en a aucun pour la danse! On fait pourtant partie du programme (PFEQ). On est maintenant un art qui doit exister jusqu'à la cinquième secondaire, autant que les trois autres arts. Mais on n'a pas de champ. J'en reviens pas » (Nadia, entretien phase I : 95).

Comme la danse n'est souvent pas incluse dans les champs d'embauche reliés aux disciplines artistiques, ceci les empêche parfois de combler leur tâche avec une autre discipline artistique ou bien cela crée des difficultés au moment d'appliquer pour un poste :

« Quand j'arrive pour appliquer sur le site des commissions scolaires, champ d'embauche?: musique ? art dramatique ? Il n'y a jamais danse. Ça fait que je suis obligée de cocher soit musique, ou soit art dramatique, puis après ça, de préciser dans mes autres champs; danse. Ça rend la recherche d'emploi complexe. Il faut vraiment que je me présente sur les lieux, puis me vendre personnellement » (Édith, entretien phase III : 123).

Un autre aspect de cet irritant d'inexistence du champ d'embauche, est le fait que l'on attribue des postes en danse à des enseignantes provenant d'autres disciplines, tel l'éducation physique ou la musique, ou bien à des candidats détenant des baccalauréats disciplinaires en pratique artistique de la danse auxquels on accorde une tolérance d'embauche. Ces décisions institutionnelles semblent nier toute l'importance de la formation universitaire artistique et pédagogique en danse. Toutefois, lorsque des tolérances d'embauche proviennent de la pénurie d'EDMS, celles en place doivent revendiquer l'embauche d'une enseignante qualifiée qui détient un brevet en enseignement de la danse dans les écoles.

Il n'est donc pas facile d'intégrer le milieu scolaire car la règle du champ d'embauche freine souvent l'insertion de spécialistes en la matière. Les participantes déplorent l'embauche d'enseignantes non-qualifiées en danse, ou qualifiées en danse sans brevet qui font partie d'un même syndicat d'enseignants.

« La danse doit être enseignée par des enseignants qualifiés dans cette discipline. Ce n'est pas toujours le cas. Souvent l'enseignant en musique, le professeur d'éducation physique va enseigner la danse. Aussi, on fait de plus en plus de place à des professionnels de la danse (interprètes) qui n'ont pas de formation en pédagogie parce qu'il manque d'enseignant. Il faut faire des recherches par nous-mêmes si nous voulons que la danse soit enseignée par

une personne qualifiée. Il faut rester vigilante parce que je ne voudrais pas que ce soit n'importe qui sans brevet se présente pour enseigner la danse » (Nadia, questionnaire de relance phase II).

Un autre irritant identitaire relié à l'embauche concerne la précarité de la tâche. Les Commissions scolaires hésitent à offrir des postes à temps plein aux EDMS. La raison invoquée est que la danse est souvent tributaire du choix des élèves ou des écoles pour la discipline danse. Il n'est pas rare de constater que les EDMS sont aux prises avec l'instabilité d'un statut précaire<sup>78</sup> même après plusieurs années d'expériences. Ce statut « procure peu de stabilité dans notre équipe d'enseignants de danse. » (Sophie, questionnaire de relance, phase II). La précarité des équipes pédagogiques compromet la continuité du travail engagé dans le développement de la discipline à l'école.

#### *4.2.1.1.4 Les conditions de travail difficiles des EDMS*

Les conditions de travail difficiles des EDMS engendrent également des irritants identitaires. La gestion des classes de danse est éminemment différente des classes dites « avec pupitres ». Les lieux physiques d'enseignement de la danse doivent respecter la santé physique des élèves et de l'enseignant. Cet enseignement doit se donner dans un local d'une dimension adéquate et le nombre d'élèves par groupes doit y être proportionné. Un plancher sécuritaire et une aération convenable doivent être fournis pour que des cours de danse soient dispensés dans l'école. Or, ces conditions physiques ne sont pas toujours présentes dans les écoles.

Outre les exigences physiques et matérielles, la profession nécessite une implication accrue des praticiennes qui dépasse la tâche prescrite par la convention collective. Elles doivent gérer des budgets alloués à la danse, l'ouverture des locaux de pratique le midi, l'organisation de sorties culturelles, l'accueil d'artistes à l'école, l'implication dans les

---

<sup>78</sup> Neuf participantes sur 18 vivent la précarité d'embauche par le fait qu'elles sont maintenues dans un statut de contractuelles selon des pourcentages variables de tâche même après plus de dix années d'expérience. Contractuelles temps partiel (tâche de 40% à 80% et plus) : Primaire : Corinne; Secondaire : Claire, Paule, Myriam, Marlène, Édith; Contractuelles temps plein (tâche de 80% et plus) : Primaire : Mylène, Valérie (deux écoles); Secondaire : Simone.

semaines thématiques de la culture et de l'art à l'école, la recherche et confection de matériel didactique et même, dans quelques cas, le déplacement dans deux écoles et l'organisation de représentations publiques et de gestion de vêtements de représentations. Toutes ces tâches de l'EDMS outrepassent les tâches régulières de planification, d'intervention et d'évaluation des apprentissages assumées par les autres enseignants. Ce surplus qui leur incombe demande souvent des négociations auprès de la direction dans le but de moduler leur tâche, ce qui implique parfois des exceptions à la convention collective par rapport aux tâches des autres enseignants. Ces tâches connexes reliées à l'enseignement des arts distinguent les EDMS d' « autres enseignants » du primaire et du secondaire :

« Je compte puis j'en fais toujours cinq fois plus (...) Ça ne rentre plus dans l'agenda ! Mais c'est ça, un moment donné ça ne rentre plus dans la tête, ça ne rentre plus dans le corps »  
(Clémence, entretien phase III : 101-105).

Cette implication accrue des EDMS suscite parfois des relations syndicales tendues. En effet, selon elles, il est vu d'un mauvais œil de la part des syndicats de faire plus que sa tâche attribuée, prescrite, requise et conventionnée. La revendication pour la reconnaissance du travail extrascolaire complémentaire au cours, inscrit au curriculum, est souvent difficile à faire reconnaître auprès des syndicats qui prônent un travail égal et équitable pour tous les enseignants.

Par ailleurs, les participantes déplorent la bataille que se livrent les quatre disciplines artistiques entre elles, surtout dans la formation optionnelle. L'irritant est que le domaine des arts est ainsi constitué qu'il instigue une forme de compétition entre les quatre formes d'arts lorsque vient le temps de décider de l'offre de cours d'arts dans les écoles. Chaque discipline du domaine des arts tente de survivre et les élèves doivent, au même titre que le Conseil d'établissement et les directions, faire un choix parmi les disciplines artistiques. De ce fait, il y a évidemment une forme de recrutement nécessaire à effectuer pour sa discipline. Cette situation crée une double tension. Les EDMS dénoncent la précarité du domaine des arts et sont solidaires des quatre disciplines mais, du même coup, elles doivent entrer dans un mode de recrutement pour conserver leurs acquis, ce qui peut nuire aux inscriptions dans d'autres disciplines artistiques, surtout lorsque la danse figure

non seulement dans les matières obligatoires mais aussi comme matière optionnelle. Les EDMS doivent donc se soucier de faire valoir inlassablement la danse auprès des jeunes et de la direction : « En cours optionnel, c'est une bataille d'élèves. C'est dommage. On dirait qu'il faut attirer les élèves pour qu'ils viennent. » (Camille, entretien phase I : 88); « On a beaucoup à se soucier du repêchage, il faut faire de la propagande, il faut que nos classes soient pleines pour que l'on puisse survivre. » (Claire, entretien phase I : 17). Cet aspect de compétitivité en art, malgré le fait que les quatre arts sont solidaires en d'autres occasions, fait naître des tensions en milieu scolaire<sup>79</sup>.

« Ce que je déplore, c'est qu'on se batte entre les arts. Je trouve qu'il y a un espèce de snobisme autour des arts ce qui fait que c'est les gens de la musique qui ont le monopole. (...) « je vais perdre la musique parce qu'ils veulent donner le théâtre en cinquième puis en sixième année ». Moi, j'aurais tendance à dire qu'ils sont chanceux les enfants, ils vont avoir fait de la musique ou bien t'as la chance d'aller voir c'est quoi le théâtre » (Carmen, entretien phase I : 368).

Pour des problèmes de tâches enseignantes, il se produit des déchirements non-désirés par les EDMS. Les problèmes que vivent les EDMS en contexte institutionnel sont souvent les mêmes que ceux vécus par les artistes de la danse avec le gouvernement qui subventionne de la création en danse. Camille fait un parallèle entre la danse de création dans la société ou aux yeux des gouvernements qui coupent les subventions et la danse dans le milieu scolaire :

« Ce qui est difficile, c'est qu'il faut tout le temps dans mon cas personnel, être aux aguets de ce qui se passe dans le domaine des arts à mon école. Il faut vraiment être là, être présent, auprès de la direction. En fait, il faut faire la défense des arts. L'idée que les arts sont un passe-temps est présente. J'ai des collègues de travail, des élèves, des parents qui ne se rendent pas compte de la portée des arts puis du développement humain auquel elle contribue. C'est un travail constant puis je pense que ça va l'être pour les enseignants qui vont enseigner dans vingt-cinq ans, dans trente ans. Je veux dire que dans la société québécoise, avec les coupures de subventions gouvernementales aux arts, on voit qu'ils n'accordent pas un souci énorme face aux arts, mais on s'en sert tellement. Le gouvernement se sert des compagnies de danse d'ici, pour vanter la création du Québec à l'étranger alors qu'ils n'ont pas de bonnes subventions, c'est la même chose dans les écoles » (Camille, entretien phase I : 62).

---

<sup>79</sup> Voir à cet effet l'offensive de la musique dans le cahier spécial du quotidien *Le Devoir* du 14-15 novembre 2009 et les recommandations de leur association, la FAMEQ, au MELS sur la continuité dans leur art du primaire au secondaire. Si une telle situation se produisait la danse et les autres disciplines artistiques seraient nettement fragilisées.



Après avoir exposé les multiples irritants identitaires<sup>80</sup> reliés au contexte institutionnel scolaire, voyons comment des EDMS les gèrent.

#### **4.2.1.2 Stratégie de défense de la profession**

Pour apaiser les tensions créées par les irritants du contexte institutionnel, les EDMS mobilisent une stratégie de défense, de revendication en devenant justicières, avocates et protectrices de leur profession et de la discipline danse en milieu scolaire. Les participantes se retrouvent, la plupart du temps, responsables du plaidoyer institutionnel de la discipline et de la profession. Lors des entretiens de vérification des analyses effectuées en phase III de la cueillette de données, notre analyse des moyens d'action stratégiques reliés à la stratégie de défense identitaire ont été présentés à 15 participantes. Elles ont confirmé ces moyens d'action stratégiques définis, selon elles, comme faisant partie de la « joute stratégique » institutionnelle pour faire sa place, défendre la profession, en assurer la survie et la légitimité.

L'analyse a permis de distinguer trois moyens d'action (figure 9) : 4.2.1.2.1 Revendiquer le respect du Régime pédagogique en art; 4.2.1.2.2 Solliciter les instances, le syndicat pour exiger la qualification en art; 4.2.1.2.3 Défendre les conditions de travail, la discipline et les budgets.

La figure qui suit illustre les moyens d'actions stratégiques mobilisés par les EDMS en contexte institutionnel de la sphère *Faire sa place en tant qu'EDMS*.

---

<sup>80</sup> Des irritants semblables ont été relevés dans une récente étude sur les spécialistes au primaire de la FSE, non-publiée, communiquée aux membres associatifs des enseignants en arts le 4 novembre 2009. L'étude mettait en relief les composantes problématiques de leurs tâches.



Figure 12 : Moyens d’actions de la joute stratégique institutionnelle pour *Faire sa place en tant qu’EDMS*.

#### 4.2.1.2.1 Revendiquer le respect du Régime pédagogique en art

Les tensions créées par l’application incohérente de la loi d’instruction publique en matière d’art amènent les EDMS, parfois malgré elles, à jouer un rôle d’avocate et de justicière des droits de la profession et de la discipline.

«Le temps accordé à l’enseignement des arts n’est pas respecté. L’art n’est pas compris ou appliqué comme il devrait comme une matière obligatoire comme le français, les mathématiques. Si la grille horaire change, c’est les arts qui en payent souvent le prix. C’est plus facile de couper une période d’art qu’une période de mathématiques. Il faut revendiquer la place de l’art, son importance. Il faut toujours se battre pour garder sa place » (Nadia, questionnaire de relance phase II).

Lorsqu’elles peuvent le faire les EDMS s’engagent, s’impliquent dans l’institution scolaire dans les instances décisionnelles de l’institution scolaire telles que le conseil d’établissement, pour s’assurer de l’application de la loi d’instruction publique de manière cohérente pour la danse. C’est ainsi qu’elles doivent faire preuve de vigilance à l’égard du sort réservé à la discipline d’année en année. Ceci implique la prévention et une proactivité qui se traduisent souvent par des jeux de coulisses (*lobbying*) en amont des prises de décision institutionnelles. Cette implication institutionnelle des EDMS comme membres de

comités décisionnels et d'influence est presque indispensable si elles veulent défendre leur art et leur profession. Se battre, affirmer et défendre la place de l'art dans le curriculum permet de préserver les acquis, développer la discipline, embaucher les personnes qualifiées, appliquer avec cohérence le Régime pédagogique en art, autrement dit, représenter la danse scolaire à sa juste valeur. Cette implication dans les instances décisionnelles, même si ce n'est pas directement au sein du CE, permet de prévenir ou d'apaiser certains irritants identitaires. Cependant, cette défense implique une surcharge de travail que n'ont pas à faire d'autres enseignants. C'est pourquoi cette posture de justicière ou d'avocate de la profession et de la discipline constitue un référent identitaire stratégique particulier dans la construction de l'identité d'EDMS en contexte institutionnel :

« C'est sûr que c'est une surcharge de travail d'aller cogner aux portes, d'écrire des lettres, d'aller consulter les autres profs en art puis d'être au courant de la maquette, de ce qui se passe, « pourquoi vous coupez les périodes ?... d'être au front. Ça c'est, je dirais que c'est la chose qui est la plus difficile... » (Camille, entretien phase I : 66-68).

Pour Carmen, c'est le moyen à adopter, car il faut veiller à être représenté soi-même tout en représentant la discipline en étant persuasive, active et vigilante :

« Le C.E, c'est officiel j'en fais partie. Je suis toujours dans le C.E. Ce que les autres généralistes n'ont pas besoin de faire. Eux-autres, quand ils disent « Qui veut faire partie des C.E ? », ça lève pas la main. Moi, je suis toujours la première à lever la main, parce qu'il faut que je défende mon poste ». (Carmen, entretien phase III : 53) « Je suis membre du C.E. pour être près des décisions, pour être sûre qu'on garde la danse. T'sais, il faut veiller au grain... Il faut être vigilant. Récemment, il y avait une portion de tâche à donner en danse, et moi, j'ai tenu à ce que ce soit Noémie (une enseignante qualifiée en enseignement de la danse) qui prenne cette portion de tâche-là parce que la direction disait qu'elle n'était pas certaine de le faire. C'est pour cela qu'il faut que tu pousses. Il faut que tu tiennes le fort parce que ça fait longtemps qu'il y en aurait plus de danse. Quand j'suis arrivée ici, je ne sais pas trop qu'est-ce que j'avais dit à une directrice au sujet du développement de la danse, elle m'avait dit « Tu rêves ! Tu rêves ! Voyons donc, la danse, ça n'existera plus ça dans... ». Mais après vingt ans, ça existe encore! » (Carmen, entretien phase I : 362).

Camille de son côté rapporte qu'en tant qu'EDMS elle doit se tenir informée, au courant de ce qui se passe au plan décisionnel. Elle ne peut donc pas œuvrer en vase clos dans sa classe, mais doit s'impliquer dans son école, ne pas avoir peur de jouer la justicière et de faire valoir sa posture identitaire professionnelle et disciplinaire pour sauvegarder et développer le créneau de la danse :

« C'est la tête qui est en bataille. Il faut être au courant de tout parce que sinon... En fait, les arts sont de plus en plus reconnus au ministère et dans le milieu éducatif, mais c'est encore l'art l'enfant pauvre à l'école. C'est très facile de se faire couper l'herbe sous le pied si on est pas au courant des maquettes scolaires ou de qu'est-ce qui se passe. ... Il faut te faire valoir en fait, il faut que t'aies aussi une tête impliquée dans ton école. Il faut informer des gens en recrutement du personnel pour qu'ils soient bien informés et ne pas avoir peur de mettre les points sur les I » (Camille, entretien phase I : 34).

Cependant, même si plusieurs moyens stratégiques sont adoptés, ils ne portent pas toujours leurs fruits. Les batailles ne sont jamais gagnées d'avance même si l'on s'implique.

«Il y a un non-respect par ma direction des périodes en arts prescrites par le MELS dans la maquette scolaire. Je parle, écris et informe les différents paliers de ma direction, comité pédagogique, me renseigne au MELS et auprès de différents collègues. Je fais ce que je peux mais accepte, malheureusement, d'être un pion, un numéro dans le système» (Camille, Q relance phase II).

Les tensions qui relèvent de l'application du Régime pédagogique naissent d'un écart marqué entre le prescrit et le réel qui donne lieu à une stratégie défensive récurrente pour atteindre la légitimité de la profession et de la discipline. Cette expression « se battre » revient à plusieurs reprises dans le discours des participantes ainsi que celle de « recommencement perpétuel ». Même s'il y a des gains au point de vue de la discipline ou de la profession une année donnée, cela ne veut pas dire qu'ils seront maintenus l'année suivante. Les EDMS reprennent le flambeau de la justicière chaque année mais la plupart trouvent que c'est un irritant identitaire difficile à tolérer: «Recommencer, puis même des fois, ça ne vaut même pas la peine de recommencer ! C'est clair qu'il y a un non-recevoir au bout » (Clémence, entretien phase I : 149). La tâche de défendre la danse en contexte institutionnel scolaire peut aussi être difficile lorsque les EDMS le font en région comme dans l'exemple suivant :

«Pour le contexte institutionnel, je me sens vraiment sans stratégies présentement. Parce que j'ai pas les moyens physiques et psychologiques ou les ressources autour de moi. Je ne suis pas encore rendue à m'impliquer dans des niveaux syndicaux parce que je ne suis pas encore dans une école après mon contrat que j'avais à Montréal l'an dernier. La seule stratégie que j'adopte c'est que je suis vigilante par rapport à l'application de la loi de l'instruction publique, puisque je suis en recherche d'emploi dans plusieurs régions du Québec, je me rends compte à quel point c'est l'ignorance totale en matière d'enseignement de la danse dès que tu sors du 450 » (Édith, entretien phase III : 133).

Revendiquer le respect du Régime pédagogique en art et plus particulièrement en danse demande l'implication des EDMS dans les instances. Les EDMS le font tant par des mécanismes formels, tels les Conseils d'établissements que par des rencontres informelles avec les directions. La plupart des participantes trouvent ces revendications difficiles. Néanmoins, plusieurs d'entre elles jugent cette posture de justicière et d'avocate difficile à adopter, tandis que d'autres, exceptionnellement, l'assument pleinement:

«C'est moi qui fais le pont aussi avec la direction car j'assume un certain *leadership* dans l'équipe, j'suis la responsable du département. J'aime beaucoup ça. C'est une partie de mon travail que j'aime bien » (Sophie, entretien phase I : 452).

#### 4.2.1.2.2 *Solliciter les instances pour exiger la qualification et l'appartenance à un champ d'embauche*

Les directions d'écoles et les services de ressources humaines ignorent souvent qu'une formation universitaire est offerte aux enseignants de la danse menant à l'obtention d'un brevet en enseignement de la danse. Ce sont donc souvent des enseignants d'autres matières qui décrochent des postes à temps partiel en danse pour combler leur tâche initiale dans leur champ d'embauche, l'éducation physique, l'art dramatique ou la musique. Il s'agit souvent de postes cachés que l'on ne peut dénombrer. La règle syndicale est de former des tâches pleines pour les enseignants lorsque c'est possible. Voilà comment des enseignants d'autres disciplines se retrouvent avec une portion de tâche en danse à leur horaire, non pas grâce à leur qualification en la matière, mais par complément de tâche. De plus, l'école, le syndicat et les commissions scolaires vous reconnaissent compétents lorsque vous avez enseigné une matière pendant une année. Pour les participantes, ces pratiques mettent en péril l'application adéquate du PFEQ en danse, discréditent la formation de l'EDMS et freinent le développement de la discipline.

« J'ai fait des choses qui se sont entendues à la Commission scolaire, on le sait que je bouge ici, que je suis une guerrière, une battante, on n'a pas le choix. Il faut se faire voir, il faut dire « Non, moi, je veux quelqu'un en danse ici, parce que je ne veux pas que la danse, quand je vais prendre ma retraite, je ne veux pas que la danse arrête ». Donc si y'a quelqu'un qui est en danse, formée en danse, elle, je sais qu'elle va la garder, la danse. Si c'est quelqu'un de formé en musique, non » (Carmen, entretien phase I : 366).

Parfois, les EDMS se tournent vers les syndicats pour les aider à exiger des écoles d'offrir les postes en danse à des personnes qualifiées. Cependant, « c'est le syndicat qui interprète les conventions face à la qualification » rappelle Camille (Questionnaire de relance phase II) et cela ne joue pas nécessairement en faveur des personnes qui détiennent un brevet en danse. Il y a énormément de tolérance d'embauche et de fidélité à des personnes embauchées sans qualification. Il incombe alors aux participantes de défendre leur place dans l'école et leur particularité au niveau syndical :

« Le syndicat est un système très utile pour certains éléments, mais parfois, il empêche le « gros bon sens » de fonctionner tellement il y a de règles. J'apprends à connaître les règles afin de pouvoir « jongler » avec. Il est certain qu'il y a d'excellents jongleurs au syndicat du collège qui jonglent comme bon leur semble. Malgré les règles, il y a des passes droits/ des exceptions. J'essaie de lâcher prise car la machine est plus grosse que moi» (Camille, Q de relance, phase II).

Exiger l'embauche de personnes qualifiées ainsi qu'un champ distinctif sont des défis identitaires de la sphère *Faire sa place*. Les EDMS doivent valider, motiver, défendre, revendiquer auprès des collègues et des directions la place de leur discipline et de leur profession à l'école.

« C'est vrai que les arts, ont un combat à mener mais la danse, encore plus, je trouve parce que la danse, c'est moins connu. C'est souvent comme ça » (Nadia, entretien phase I : 89).

#### 4.2.1.2.3 *Défendre les conditions de travail, la discipline et ses budgets*

Parmi les autres moyens d'action qui résultent de l'analyse viennent la défense et la négociation par l'EDMS de ses conditions de travail. Il est nécessaire pour les participantes de revendiquer et de s'affirmer pour obtenir des conditions de travail adéquates, au plan physique et professoral, face aux membres des directions institutionnelles mais également face aux collègues. C'est une autre des particularités associées au fait d'enseigner la danse. La négociation reste le moyen adopté par plusieurs participantes, pour faire reconnaître leur travail.

« Ce que j'ai besoin de revendiquer, c'est de respecter le fait que j'ai cinq-cents élèves, dix-huit groupes, deux écoles, quatre spectacles par année, puis qu'à un moment donné, c'est trop. Je ne peux pas tout faire » (Valérie, entretien phase III : 81).

« J'ai à négocier au niveau de l'école pour être entendue par rapport à nos besoins en danse. On a été beaucoup écoutés dans nos besoins matériels mais il y a le plancher qui n'est pas encore adéquat... Donc oui, y'a eu une écoute, mais ça a été long avant d'arriver là » (Clémence, entretien phase I : 151).

Par ailleurs, dans une logique organisationnelle, l'objectif de la « rentabilisation des groupes » est une autre tension qui amène les EDMS à faire valoir leur discipline auprès des élèves et de l'école. Mais ces exigences, combinées à des conditions de travail difficiles, contribuent aux dilemmes vécus par les EDMS:

« Si tu veux un moment donné dire « Je vais mettre la pédale douce; au lieu de faire trois spectacles cette année, je vais en faire deux. Ou je vais faire quelques courtes représentations» y'a un petit jeu de « oui, mais là, si tu ne fais pas ça, ça veut dire qu'il va y avoir moins d'inscriptions, les élèves vont être moins intéressés. La visibilité est importante mais à quel prix?» (Alice, entretien phase III : 84).

Non seulement la logique organisationnelle est à respecter, les conditions de travail sont à négocier, mais les budgets alloués à la discipline le sont également. Cette posture de justicière et d'avocate à adopter pour se positionner et obtenir les conditions budgétaires est une particularité identitaire, mais, au bout d'un moment, cette posture inhérente à leur profession lasse les participantes :

« La gestion financière des dossiers et enveloppes budgétaires faite par les différentes strates de ma direction est ambiguë. Souvent, une question tombe entre deux chaises, on se lance la balle d'une personne à l'autre et au bout du compte, les réponses restent insatisfaisantes et souvent illogiques. J'essaie d'avoir des réponses claires, mais j'ai souvent l'impression d'être dans une campagne politique. Encore une fois, je pratique le lâcher prise. Dans quelques années, j'espère être experte en ce domaine» (Camille, questionnaire de relance, phase II).

Défendre ses conditions de travail, la discipline et ses budgets demande la négociation perpétuelle dans un contexte de changement et de mouvance des membres décideurs des instances.

**En résumé**, la sphère *Faire sa place* de la construction identitaire des EDMS nécessite une négociation des tensions identitaires produites par les irritants du contexte institutionnel. Les tensions dépendent des contextes dans lesquels s'inscrivent les participantes<sup>81</sup> et ont des effets sur l'identité « menacée » qu'elles défendent. Les postures de justicière et

---

d'avocate exigées par cette stratégie de défense sont adoptées par la plupart des participantes en quête de crédibilité et de légitimité de la profession et de la discipline et ce, pour prendre sa place, autrement dit, se positionner. C'est toutefois une posture identitaire exigée qui ajoute un poids substantiel reposant sur les épaules des EDMS souvent solitaires dans les revendications à mener en contexte institutionnel. Dans l'encadré suivant sont relatés des exemples d'irritants identitaires ressentis par deux participantes qui développent la danse en région et qui peinent à faire leur place. Édith et Claire ont effectué un changement de région pour trouver du travail en tant qu'EDMS. Elles attestent bel et bien que la modification des contextes scolaires transforment les identités. Leurs témoignages illustrent les défis identitaires qu'elles doivent relever.

#### **Défis identitaires en contexte institutionnel régional**

Édith est freinée pour être embauchée dans un contexte régional non réceptif à la logique d'apprentissage des programmes MELS. Il s'agit d'un milieu où il existe des partenariats public-privé (écoles primaires et secondaires publiques et école de danse privée) qui permet à des interprètes professionnels sans formation pédagogique d'enseigner à l'école sous le modèle des danse-études (calqué sur le modèle des sports études). Les instances décisionnelles de cette région ne reconnaissent pas la valeur du brevet en enseignement de la danse de la participante car dans ce milieu elles se sont accommodées d'un modèle d'enseignement qui ne reconnaît pas les fondements même de la danse pour tous prôné dans les programmes MELS.

Ces écoles privées régionales « qui réfèrent leurs professeurs » aux écoles de commissions scolaires prétendent suivre le programme de danse du PFEQ alors qu'il n'est rien de tel. Malgré la mobilisation de moyens d'actions stratégiques par Édith, le paradigme de formation calqué sur le modèle du contexte du loisir est ancré. Ici, la tension performance versus scolaire est exacerbée. Il se produit une confusion des finalités scolaires car la posture des intervenants tend vers le *magister* (sans la formation pédagogique) ou le *techniciste* plus que vers le *pédagogue*. Il est difficile pour Édith de transformer les représentations sociales de ce qu'est la danse et la danse à l'école dans cette région. D'ailleurs, devant les difficultés qu'éprouvent les professeurs interprètes (sans formation pédagogique) en classe mixte au primaire (les danseurs ne peuvent gérer les classes adressées à tous), les directions d'école privées de danse en viennent à la conclusion que la danse pour tous ne « fonctionne » pas, quand, lorsque prodigué par des enseignants formés et brevetés, les résultats sont pourtant très satisfaisants hors de cette région.

Malgré les stratégies identitaires mobilisées, la difficulté à faire sa place persiste. Toutefois, à force de persévérance Claire, qui après de nombreux essais de développer la danse dans les écoles en région, de nombreuses rencontres avec les directions des établissements scolaires pour promouvoir sa discipline et sa qualification, a finalement trouver sa place dans une école secondaire. Petit à petit avec des contrats qui ont augmenté en tâches d'années en années, elle se retrouve avec l'enseignement de la danse pour tous et un programme de concentration en danse en pleine expansion en région. Les moyens d'actions pour développer la danse et *Faire sa place* peuvent donc s'échelonner sur une longue période de temps.



La prochaine sphère *Rencontrer l'autre en tant qu'EDMS* présente la négociation identitaire de la transaction externe complémentaire à la sphère *Faire sa place*. Elle consiste au travail identitaire nécessaire à effectuer dans la rencontre avec autrui.

#### **4.2.2 Rencontrer l'autre en tant qu'enseignante de la danse en milieu scolaire**

*On ne fait pas l'identité des gens malgré eux, et pourtant on ne peut se passer des autres pour se forger sa propre identité.*  
(Dubar, 1991)

*Montrer «qui je suis», qui s'oppose au «qui on dit que je suis»... Producteur de culture, le soi présentera son identité ainsi : «Voici le qui je suis dans le qui nous sommes.»*  
(Legault, 2003, p.23)

La sphère *Rencontrer l'autre en tant qu'EDMS* traite du travail de négociation identitaire à effectuer par l'EDMS dans les interrelations<sup>82</sup> avec un autrui généralisé. Dans cette sphère de la transaction externe, nous présentons les tensions intersubjectives produites par l'interaction des participantes avec autrui ainsi que les stratégies mobilisées par les participantes pour les diminuer. Nous décrirons les façons par lesquelles les EDMS entrent en interaction avec des acteurs significatifs (Dubar, 1992) en adoptant une posture d'ambassadrice et ce, en mobilisant, par la forme discursive, une stratégie intersubjective de promotion et d'affirmation de soi pour autrui dans le dialogue.

Lorsque l'EDMS se présente à autrui<sup>83</sup>, il se définit, se positionne, s'identifie (unicité) et se différencie (altérité). Or, il y a une tension identitaire intersubjective pour les participantes lorsqu'elles se présentent à autrui parce que le simple fait de nommer leur profession soulève questions et étonnements de la part d'autrui. Les participantes déplorent

---

<sup>82</sup> Selon Dubar (1991), une identité se construit non seulement en contexte mais aussi en interrelations.

<sup>83</sup> De cette rencontre avec l'autre résulte le « projet de soi pour autrui » (Kaddouri, 2006, p.123).

la méconnaissance de la profession d'EDMS par autrui parce qu'elles doivent constamment « s'expliquer ». Ainsi, la tension identitaire intersubjective de l'EDMS est qu'autrui ne le connaît pas ou ne le « reconnaît pas ». Il y a là un écart entre l'identité acquise des EDMS et les perceptions d'autrui de leur identité qui engendre une tension.

Les participantes constatent qu'il est difficile pour plusieurs acteurs du système de l'éducation, et les individus en général, de prendre au sérieux une discipline qu'autrui associe au plaisir et au loisir. Elles ont donc de la difficulté à se positionner sur le plan professionnel face à autrui. Les participantes cherchent à valider le sérieux de la profession pour être valorisées et reconnues auprès d'autrui: les élèves, les parents, les collègues, les membres des directions d'écoles ou inconnus.

Le fait d'avoir à se faire connaître d'autrui produit une tension permanente pour l'ensemble des participantes. Or, les rencontres avec autrui deviennent des occasions pour les EDMS de mettre en place une action dialogique stratégique de promotion identitaire pour les apaiser. Cette stratégie de promotion vise la régulation des rapports d'autrui à la profession dans une quête de reconnaissance tant de leur soi professionnel que de la danse à l'école. Le dialogue contribue à changer les représentations<sup>84</sup> d'autrui sur la profession.

L'EDMS ressent le besoin de se dire en se définissant dans la rencontre avec l'autre : « je communique, donc je suis » (Hargreaves *et al.*, 1994, p.viii). Le dialogue lui permet d'« affirmer une identité professionnelle forte » qui serait « le meilleur moyen de faire face aux isolements et dislocations dont le monde du travail s'emplit. » (Zarifian, p. XI cité dans la préface de Gravé, 2002).

#### **4.2.2.1 Stratégie de promotion : mobiliser des arguments discursifs**

La figure 13, circonscrit les arguments discursifs identitaires mobilisés par une majorité EDMS. Ils alimentent la stratégie de promotion de la transaction relationnelle:

4.2.2.1.1 Affirmer publiquement son identification à la discipline et à la profession;

---

<sup>84</sup> « L'appétit de reconnaissance est désespérant » (Todorov, 2002, p.27 cité par Kaufmann, 2004b, p.188) et la « représentation est opératoire dans le registre de la reconnaissance. » (*ibid*, p.189).

4.2.2.1.2 Affirmer son appartenance aux EDMS; 4.2.2.1.3 Affirmer sa qualification;  
 4.2.2.1.4- Promouvoir les programmes MEQ/MELS; 4.2.2.1.5 Faire valoir sa compétence en évaluation des compétences et 4.2.2.1.6 Contrer les préjugés.



Figure 13 : Arguments identitaires discursifs mobilisés dans la stratégie de promotion

Les arguments identitaires discursifs fournissent des éléments de contenu de la définition de soi pour autrui. Ils deviennent le mécanisme argumentatif de base de la stratégie de promotion et permettent une négociation identitaire dans le rapport avec autrui. Ces arguments dépendent des contextes d'interaction et visent à changer les représentations d'autrui de la profession, de la danse à l'école pour contrer la méconnaissance de la profession et de la discipline.

« C'est important pour moi de changer la représentation que les gens peuvent avoir de la danse. Parce que les médias aident mais projettent une représentation qui n'est pas nécessairement celle de la danse à l'école. C'est vraiment une éducation du public à faire » (Audrey, entretien phase I : 133-136).

Les participantes argumentent que la danse comme art à l'école permet de donner une nouvelle identité à la danse hors des préjugés et des stéréotypes. Comme la danse de création contemporaine est une forme artistique en marge dans la société, le fait qu'elle soit proposée à l'école contribue à la démystifier auprès d'autrui. Pour les participantes, les représentations de la société face à la danse commencent à l'école. La danse à l'école offre une autre image de la profession et de la danse dès l'âge scolaire et peut contribuer à modifier les perceptions populaires :

« Je veux montrer le bien fondé de la danse et donner la valeur aux apprentissages de la danse. Je pense qu'on va toujours avoir à le faire. Mais quand les écoles donnent la chance, justement, de mettre sur pieds un programme de danse, je me dis, que le changement pour la société part de là » (Mylène, entretien phase I : 52).

Sans l'assentiment de la société, d'autrui en général il n'y a point de reconnaissance. Les participantes doivent donc, sans relâche, combattre la méconnaissance. Pour ce faire, selon Claire :

« la solution réside dans le temps que l'on s'accorde pour ajuster les visions autant provenant des collègues, de la direction que des élèves... pour surmonter l'incompréhension de ce qu'est la danse à l'école » (Claire, questionnaire de relance phase II).

#### *4.2.2.1.1 Affirmer publiquement son identification à la discipline et à la profession*

Les participantes, dans leur définition à autrui, s'identifient de manière fusionnelle avec la discipline danse et l'argumentaire discursif qu'elles mobilisent pourrait être attribué tant à la promotion de la discipline danse qu'à la profession d'EDMS. L'identité disciplinaire des EDMS est forte :

« La danse pour moi c'est tellement un mode de vie » (Myriam, entretien phase I : 29).

En ce sens, Myriam rejoint King (1978, cité par Lynes, 2000, p.12) pour qui «les rapports avec la discipline ne définissent non seulement celle-ci mais l'enseignant lui-

même.». Plusieurs participantes affirment que c'est la danse qui les a amenées à la profession.

« J'ai toujours dansé, puis c'est par la danse que j'ai découvert que je voulais enseigner » (Sophie, entretien phase I : 390).

Comme elles ont une double passion, une double identification à la danse et à la profession, c'est comme si les EDMS travaillaient à deux constructions identitaires, celle de la discipline danse à l'école pour autrui et celle de la profession en contexte dans le but d'assurer une double survie en milieu scolaire : survie de la danse et par le fait même de la profession qui les rend aptes à la dispenser à l'école. Une double promotion opère à la fois pour promouvoir la qualification et les compétences de l'EDMS, mais également pour faire part de ce qu'elles font, de la danse qu'elles enseignent, et ce, par le biais de la promotion des contenus en danse, des programmes d'études et des approches pédagogiques privilégiées.

Plusieurs EDMS ne se voient pas enseigner autre chose que la danse. Certaines le pourraient ou ont enseigné autre chose que la danse mais comme la plupart des participantes sont venues à l'enseignement par ce biais, elles se verraient plutôt dans d'autres contextes d'enseignement de la danse par exemple en loisir ou en formation professionnelle plutôt que d'enseigner une autre matière à l'école:

« Je me sens compétente en danse. On dirait que c'était impossible que je fasse autre chose. C'est ça qui me porte puis c'est à cause de ça que j'enseigne » (Nadia, entretien phase I : 136).

De plus, pour faire reconnaître la profession et la discipline, les EDMS attribuent la même valeur à la danse qu'aux autres disciplines de l'école et ce, pour convaincre de la légitimité de la discipline danse ainsi que les EDMS.

« Je pense que de faire un travail d'éducation auprès de l'équipe école est important pour montrer ce que les enfants apprennent puis que ça a une valeur autant que les mathématiques, que le français (...) L'objectif du programme de danse à l'école, ce n'est pas de créer des danseurs professionnels, mais sûrement qu'il y en a pour qui on va avoir fait la différence pour eux, qui vont peut-être décider d'en faire une profession aussi » (Mylène, entretien phase I : 47).

#### 4.2.2.1.2 Affirmer son appartenance aux EDMS

Lorsque les participantes ont été interrogées sur la façon dont elles se définissent à un autrui généralisé, la majorité des participantes répond « enseignante de la danse au primaire ou au secondaire ». Il s'agit de leur définition du soi professionnel pour autrui<sup>85</sup>, leur identité « revendiquée » auprès d'autrui, leur groupe d'appartenance, l'exo-identité ou la transaction externe de la catégorie sociale (Kaufmann, 2004b, p.188). Cependant, cette définition de soi, autrui ne peut s'en faire une représentation claire.

« Les gens, des fois, ne peuvent même pas croire et souvent les gens sont étonnés qu'on enseigne la danse à l'école. Je dis : Ben oui! Et ils répondent : « Ce n'est pas un métier, ça », je réponds : « oui et là j'explique » » (Isabelle, entretien phase I : 35).

C'est pourquoi les participantes doivent expliquer et définir auprès d'autrui leur profession méconnue et surprenante :

« « Hein, enseignante en danse? » Je n'ai pas à dire, je suis docteur, point. Je dois expliquer ce que je suis parce que cela n'existe pas pour eux alors j'explique et je travaille fort pour expliquer c'est quoi » (Audrey, entretien phase I : 131).

Toutefois, dépendamment des interlocuteurs, l'EDMS peut se présenter à autrui comme enseignante : « enseignante tout court parce que c'est souvent comme cela que je me définis » (Myriam, entretien phase I : 147) où « de la danse » est omis. Le fait de mentionner la discipline enseignée, la danse, introduit parfois un malaise identitaire dans les interactions avec des collègues, des membres de la direction, les parents ou des inconnus. C'est pourquoi, elles omettent de mentionner d'emblée la matière enseignée pour s'identifier au groupe d'enseignants. Dans le cadre d'un sondage téléphonique par exemple, à la question :

« Que faites-vous, madame, dans la vie ? » je réponds que « j'suis enseignante ». Je ne dirai pas que « j'suis enseignante spécialiste en danse » ou « j'suis artiste pédagogue », ou « j'suis éducatrice par les arts » ou peu importe, je vais dire, j'suis enseignante » (Camille, entretien phase I : 121).

---

<sup>85</sup> La présentation de soi pour autrui diffère parfois de la définition de soi pour soi, plutôt multiple, intégrant plusieurs facettes identitaires pour soi qui s'actualisent dans la sphère *se réaliser* de la transaction interne. *La définition de soi pour soi* devient l'identité pour soi (auto-identité/ identité « intériorisée »), tandis que la définition de soi pour autrui devient l'identité pour autrui (exo-identité/ identité revendiquée).

Pour d'autres, c'est enseignante tout court et ensuite la discipline est identifiée ultérieurement :

« Je dis d'abord que je suis enseignante au secondaire. Alors là, tout à coup, on me voit dans la grille académique. Ça fait que je n'enseigne pas une dans une école de danse. J'enseigne au secondaire. Puis là, finalement, plus tard, ils vont me demander quelle discipline » (Claire, entretien phase I : 61).

Pour expliquer la profession, les participantes se comparent aux enseignants des autres disciplines enseignées à l'école. Cette comparaison semble nécessaire aux EDMS dans leur définition à autrui pour faire valoir leur statut d'enseignante.

« Enseignante au même titre que tous les autres enseignants dans mon école parce qu'on est tous des enseignants puis des collègues. On est défini par matière, mais on est tous des collègues de travail, au même titre, on a les mêmes conditions, on partage les mêmes bureaux, donc, enseignante pour ces raisons-là » (Camille, entretien phase I : 121).

Ainsi, pour autrui, le statut d'enseignante devient le dénominateur commun des EDMS avec les autres enseignants. Ce statut serait l'écran protecteur de l'artiste dans l'institution scolaire pour se faire reconnaître et ne pas rester stigmatisé dans les attributs péjoratifs de la discipline.

Une autre façon de se définir de la part d'un sous-groupe de participantes est d'utiliser la définition de soi « enseignante spécialiste en danse ». Cette expression, spécialiste, est surtout utilisée au primaire, mais aussi au secondaire, surtout antérieurement à 2005 où la danse y était offerte en option.

« Les autres enseignants de l'école doivent enseigner aux enfants, les éduquer au niveau des matières. La différence marquée avec les autres enseignants, c'est mon médium. C'est ça la différence. Parce que sinon, mon rôle est comme le leur. C'est pour ça d'ailleurs que je me définissais comme enseignante spécialiste en danse. Parce que j'suis une enseignante; c'est ça que je fais, j'enseigne, je dois tenir compte des règles de vie de l'école, absolument. Comme mes collègues, je fais mes gardes, comme mes collègues, je participe aux projets communs en différenciation, en coopération et je participe aux réunions d'équipe-cycle. C'est un autre mandat que j'ai, que si j'étais enseignante en milieu de loisir, par exemple, je ne ferais pas » (Carmen, entretien phase I : 140).

Cependant Mylène, dans l'extrait qui suit, fait une mise en garde sur la mise à l'écart des spécialistes et la perception d'autrui du travail des spécialistes. Elle tient à maintenir le dénominateur commun avec les enseignants concernant l'éducation à prodiguer aux enfants. Surtout au primaire, où pour certaines participantes la perception

d'autrui est que, les spécialistes sont « en dehors », à l'écart et prennent les enfants pour libérer les titulaires pour faire des choses moins « sérieuses ».

« Quand on est spécialiste, je crains qu'on ne soit pas pris à notre juste valeur. C'est sûr que c'est différent que d'être titulaire de classe, français, mathématique, disons des matières de base. Mais des fois, t'es prise moins au sérieux sauf que je me dis qu'on a autant d'importance (...) tu es perçue comme la personne « qui donne des périodes libres pendant la semaine ». Je pense qu'il faut faire un travail d'éducation auprès de l'équipe école. C'est sûr qu'il va toujours rester des préjugés sur la danse puis je pense qu'on a tous à leur prouver que la danse a sa place à l'école (...) cette éducation-là se fait (...) Les élèves reviennent à la maison puis ils ont des traces qui existent les parents sont capables de voir qu'ils en font des apprentissages et qu'ils servent à leur croissance » (Mylène, entretien phase I : 47).

Or, selon cette participante, l'exception de la discipline doit conduire à l'inclusion en contexte scolaire- et non pas à l'exclusion. Elle ne désire pas rester dans la marginalité à cause de sa spécialité mais adhérer au contexte éducatif.

#### 4.2.2.1.3 *Affirmer sa qualification*

L'un des aspects qui s'ajoute à la définition de soi pour autrui et qui est exprimé par les participantes est la formation universitaire qualifiante. C'est l'un des référents identitaires distinctifs qui fait la différence dans l'identité professionnelle des EDMS et qui procure à la fois de la légitimité, de la crédibilité et de la reconnaissance tant de la profession que de la discipline, et assure leur survie identitaire. Cette formation universitaire les distingue des professeurs de danse en contexte de loisir qui n'ont pour la plupart aucun diplôme de formation et/ou qui n'ont pas la qualification pédagogique comme critère d'embauche exigé<sup>86</sup>:

«J'explique que j'ai fait mon baccalauréat en enseignement de la danse à l'université. Pour parfaire mes connaissances, pour avoir des outils plus pédagogiques puis comprendre le programme de formation, parce que c'est une discipline à part entière qui est évaluée au bulletin au même titre que l'éducation physique, le français, l'anglais et compagnie » (Sophie, entretien phase I : 138).

La qualification contribue, pour les EDMS, à donner une reconnaissance à la profession et à l'art enseigné :

---

<sup>86</sup> À cet égard, le département de danse de l'UQAM a mis sur pied un programme de certificat en pédagogie de la danse en milieu loisir pour les professeurs de danse qui a débuté à l'automne 2010.



« J'enseigne la danse au secondaire puis j'ai un baccalauréat en danse. On dirait qu'il faut que je précise que j'ai un baccalauréat en enseignement de la danse, pour justifier que je ne fais pas juste de la danse en parascolaire » (Myriam, Entretien phase I : 147).

La qualification introduit la sensation d'être compétente en enseignement de la danse comme art et devient une marque d'altérité :

« Spécialiste en danse, parce que justement c'est ma qualification. C'est ce que j'ai fait, c'est ce que j'ai étudié, c'est ce en quoi j'me sens compétente (...) On voit la différence quand ce n'est un spécialiste qui prend un poste en art dans une école » (Camille, entretien phase I : 121).

Contrairement à un enseignant de mathématique ou de français, qui enseigne une matière obligatoire dite « académique » et qui est perçu par autrui comme quelqu'un qui est allé à l'université pour obtenir son brevet en enseignement, les EDMS jugent nécessaire de le spécifier à autrui pour se définir ainsi que donner de la crédibilité à la profession et à la matière qu'elles enseignent. La qualification est le dénominateur commun que partage l'EDMS avec les autres enseignants, ce qui leur donne la légitimité d'occuper le territoire institutionnel scolaire évitant ainsi la disqualification associée au professeur de danse. À cet effet, Langlois (2000, p.254) affirme dans une étude sur la socialisation professionnelle des artistes formés et autodidactes que :

« la socialisation scolaire (dans ce cas-ci, universitaire), par sa légitimité et la confirmation officielle qu'elle produit, entre autres, à travers la diplomation, conduit les sujets formés vers une identité professionnelle qui se distingue de celle des autodidactes ».

Le baccalauréat menant au brevet donne du sérieux dans un milieu où l'artiste et l'art n'est pas considéré comme important (Lenoir *et al.*, 2000). Associée aux stéréotypes d'une discipline peu importante dans le cadre scolaire, perçue comme une activité enseignée en parascolaire, l'image d'EDMS est peu valorisée. Ainsi, le fait d'appartenir au groupe d'enseignants brevetés et revendiquer cette part enseignante a pour but de prévenir la dévalorisation et défendre une identité menacée. C'est pourquoi, dans l'institution scolaire et pour autrui, les participantes tiennent à promouvoir leur formation qualifiante car elle produit une trace identitaire fondamentale pour légitimer et donner une crédibilité à leur identité.

#### 4.2.2.1.4 Promouvoir les programmes de danse du PFEQ

La définition d'éléments de contenu des programmes de danse offerts dans la formation obligatoire et optionnelle dans le curriculum de l'élève est un autre argument discursif mobilisé dans l'interaction avec autrui. Les EDMS incluent dans leur définition la visée, la mission et les contenus du programme de danse.

Les participantes spécifient à autrui qu'il existe un programme de danse dans le curriculum des élèves se rattachant au domaine des arts:

« J'explique que les arts font partie intégrante du programme des élèves comme le programme de musique, d'art dramatique, d'arts plastiques. Souvent, ce sont ces trois arts-là qui sont mieux connus que la danse. Je leur explique, que la danse fait partie du domaine des arts, et non de l'éducation physique. La danse, c'est un art en tant que tel, une façon de s'exprimer, comme on va s'exprimer en dessin, en sculpture, en jouant d'un instrument de musique » (Alice, entretien phase I : 24).

Les enseignantes mentionnent que la danse s'inscrit dans la grille horaire scolaire des jeunes comme pour les autres disciplines artistiques mieux connues d'autrui :

« En fait, les gens pensent qu'on est enseignant en danse au secondaire et nous affichent au parascolaire. Donc, ça je précise souvent que c'est dans la case horaire » (Camille, entretien phase I : 44).

Pour se distinguer de la logique récréative, les EDMS font valoir le sérieux d'une profession qui est perçue comme ludique ou une « non-profession » :

« Les gens autour peuvent penser que c'est beaucoup plus facile d'enseigner les arts. On ne peut dénigrer aucune discipline, chaque discipline a sa raison d'être puis on a les efforts à faire. Mais en ce qui concerne la danse il faut toujours se justifier, il faut toujours expliquer que c'est important, ce que ça développe » (Nadia, entretien phase I: 81-83).

Les EDMS expriment combien la danse est utile en éducation en étant différente de la danse populaire. Cet argument met de l'avant la logique d'apprentissage et l'approche éducative de la danse à l'école.

« La danse à l'école ce n'est pas un loisir mais une discipline d'apprentissage, un travail réel des compétences et non pas une distraction ou une façon de s'amuser » (Nadia, questionnaire de relance phase II).

Les EDMS poursuivent une mission différente de celle des « profs » de danse en contexte de loisir par les contenus des programmes offerts à l'école axés sur le

développement de trois compétences : créer, interpréter et apprécier des danses. Ces programmes ne sont pas axés seulement sur la compétence à interpréter et/ou sur l'apprentissage de styles de danse.

L'EDMS propose à autrui, dans sa définition, une mission éducative liée aux programmes de danse du PFEQ distincte de celle du loisir qui est plus connue. Or, cette mission, étant méconnue d'autrui, n'est parfois pas considérée par les instances scolaires qui semblent privilégier des performances de danse spectaculaires voire populaires.

« On se fait souvent demander le goût du jour, c'est ce qu'il y a à la page, aujourd'hui même, le hip-hop et tout ça. C'est comme si la mission éducative est peu considérée pour aller vers quelque chose de plus « populaire ». Ils voudraient quelque chose de plus près du goût du jour pour mousser un peu l'école ou... quelque chose qui se vend mieux sans tenir compte de la mission des programmes » (Lucie, entretien phase I : 94-96).<sup>87</sup>

Certains parents et directions d'écoles considèrent alors les représentations comme des divertissements en perdant de vue qu'elles deviennent le bilan des apprentissages des élèves. Il y a confusion permanente entre les missions et visées des programmes de danse à l'école par rapport aux attentes et perceptions d'autrui. Autrui se représente la danse et la profession en valorisant seulement le spectacle en négligeant les processus pour y arriver. Ces confusions font naître chez l'EDMS des tensions identitaires entre formation et production, apprentissage et spectacle, éducation et performance. Au lieu de promouvoir les apprentissages par la danse, les directions accordent aux spectacles une finalité de promotion de l'école et non de l'art de la danse. Les EDMS subissent alors des pressions de performance pour offrir « une belle image » de l'école.

« De la part de ma directrice, on sent beaucoup de pression en danse pour la performance, mais ça va un peu à l'encontre de ce que le programme prône, finalement. Pour moi, le spectacle, c'est super important parce que c'est un art de la scène. Ce sont de supers beaux moments puis j'suis contente de pouvoir faire vivre ça aux élèves. Mais de là à performer au point que ma directrice voudrait, c'est sûr que je n'ai pas des danseurs techniques ... Si j'ai un pied pointé, je vais être tellement contente! Je veux dire, je leur apprend la posture, le

---

<sup>87</sup> De plus, cette participante relate que la danse est parfois utilisée à titre promotionnel pour attirer la clientèle dans son école: « J'ai l'impression qu'avant la danse était plus respectée dans sa mission éducative. Maintenant, c'est comme répondre à des besoins spécifiques d'une clientèle spécifique. De la promotion pour mousser un peu l'école ou... quelque chose qui se vend mieux pour aller chercher de la clientèle, « voler » des clients au privé. Parce que y'a la guerre entre le privé le public (...) Ça fait que cet aspect-là, je le trouve un peu dur à combattre » (Lucie, entretien phase I : 107-112).

maintien, mais ce n'est pas des techniciens. C'est loin de ça » (Sophie, entretien phase I : 350).

Pour se distinguer de la logique récréative, les EDMS affichent des valeurs pédagogiques et artistiques différentes de celles du professeur de danse en milieu du loisir.

#### *4.2.2.1.5 Faire valoir sa compétence en évaluation des apprentissages*

Pour les participantes, la compétence qu'elles détiennent en évaluation des apprentissages est un autre argument identitaire qui découle de leur formation qualifiante et du fait qu'elles enseignent des programmes scolaires. Cette compétence fait référence à la logique d'apprentissage. De spécifier que les compétences en danse sont évaluées au bulletin et que les cours mènent à l'obtention du diplôme d'études secondaires, tout comme les autres disciplines du domaine des arts, est un argument qui donne du poids à la discipline dans le cadre scolaire:

« Ça fait plus sérieux parce que c'est une discipline à part entière qui est évaluée au bulletin au même titre que l'éducation physique, français, anglais et compagnie (...) La danse fait partie de la formation générale des élèves... puis c'est rendu obligatoire en secondaire quatre, pour avoir son diplôme » (Sophie, entretien phase I : 138-140).

La dimension évaluative amène l'élève à maîtriser ses compétences artistiques afin d'obtenir un diplôme d'études secondaires, ce qui donne une crédibilité non seulement à la profession, mais également à la discipline:

« La sanction des études en 4<sup>e</sup> secondaire, mon dieu que ça change ma pratique. Mais en fait, ça change ma crédibilité, c'est fou ! Au niveau des parents, au niveau des élèves » (Myriam, entretien, phase III : 399).

La compétence évaluative donne une valeur ajoutée au travail des EDMS et procure une crédibilité à la profession aux yeux d'autrui sur le plan identitaire :

« Évaluer les élèves pour moi, ça fait vraiment référence à mon brevet, à ma formation à l'UQAM et aux cours de didactique. Ce n'est pas facile, l'évaluation, mon dieu que ce n'est pas facile. Mais je parle de toutes les matières confondues (...) (L'évaluation) c'est vraiment quelque chose qui est associé au fait d'enseigner la danse en milieu scolaire, qui est un pan très important du travail. Le fait qu'il y ait l'évaluation aussi, ça vient donner un sceau à la profession (...) Puis aux yeux des parents aussi, parce que c'est une discipline dans le bulletin, et quand ils voient la note. Attention, là, c'est sérieux » (Isabelle, entretien phase I : 160-166-168).

Le fait d'évaluer les trois compétences artistiques chez les élèves marque une différence par rapport aux professeurs de danse en contexte de loisir, qui, dans leur tâche, ne les évaluent pas dans un bulletin scolaire.

L'évaluation des compétences des élèves devient un argument de promotion dans le dialogue avec autrui qui donne de la légitimité à la discipline et aux compétences professionnelles de l'EDMS requises pour l'effectuer. Le fait que les participantes possèdent cette compétence à évaluer et que la danse soit une discipline qui est nécessaire à la sanction des études secondaires contribue à faire reconnaître la profession et la discipline.

#### *4.2.2.1.6 Contrer les préjugés*

Les arguments que les EDMS mobilisent pour contrer les préjugés entretenus par la société par rapport à la danse contribuent à donner des clés de compréhension de la danse comme art et comme discipline d'apprentissage pour autrui :

« Je n'aime pas le fait que les gens perçoivent que la danse, c'est juste pour s'amuser puis bouger son corps (...) on a beaucoup cette image-là des vidéo-clips (...) je n'aime pas cette perception-là que la société a de la danse. C'est de faire comprendre que la danse, ça peut être plus grand, que c'est un art, que c'est fait pour s'exprimer (...) Ce qui se passe à l'école, je trouve que c'est un reflet de la réalité parce que c'est la danse qu'on voit le moins, à mon sens, parmi les arts. Puis pourtant, on a plein de compagnies d'artistes exceptionnels mais c'est difficile d'amener les gens à la danse » (Nadia, entretien phase I : 67-100).

Ainsi, les participantes tentent de modifier les représentations partielles sur la profession et sur celles que peut prendre la danse à l'école basées sur des conceptions erronées issues des perceptions médiatisées et populaires de la danse :

« Les médias aident la danse dans une certaine mesure mais projettent une représentation qui n'est pas nécessairement celle de la danse à l'école. C'est vraiment une éducation du public qui est à faire » (Audrey, entretien phase I: 133-136).

La danse à l'école contribue à ce que les élèves puissent considérer cet art comme faisant partie de notre culture.

« Je pense que la principale difficulté vient, justement, de la société parce que dans nos sociétés, on ne danse plus (...) Donc je pense que c'est juste une méconnaissance des arts... De se rendre compte que l'art, c'est vraiment porteur de notre culture. Je leur dis ça, aux enfants » (Isabelle, questionnaire de relance phase II).

En tentant de changer les représentations, les participantes préviennent les stéréotypes et préjugés. Par exemple, le fait que la danse est associée aux filles est un préjugé tenace. Pourtant au primaire tous les groupes de danse sont mixtes de même que dans les écoles secondaires. Il existe même à cet ordre d'enseignement des groupes constitués que de garçons, mais il est tout de même difficile d'enrayer les tabous et les préjugés:

« La danse est pour les filles et pour les garçons c'est tabou. On associe souvent la danse aux filles uniquement. Il y a encore beaucoup de tabous, de préjugés. Il faut encourager les garçons, les attirer, avoir des modèles. Parfois, on élimine carrément la possibilité que les garçons aiment la danse, davantage au secondaire, selon mon expérience » (Nadia, questionnaire de relance phase II). « Je trouve ça difficile parfois parce que proposer la danse, c'est pas tout le monde qui est à l'aise avec ça parce que souvent, on a en général des préjugés par rapport à ça. On se dit « Les enfants aimeront pas ça. Surtout les garçons, n'aimeront pas ça la danse » (*ibid*, Entretien phase I : 67).

Dans le système de l'éducation, les EDMS doivent combattre les préjugés et stéréotypes en tentant de modifier les représentations d'autrui. Pour ce faire, les participantes cherchent, par leurs arguments, à ne pas réduire la danse strictement à ses représentations médiatisées ou stéréotypées mais de la dépasser par d'autres dimensions cognitives, éducatives, artistiques, esthétiques et culturelles. Pour ce faire leurs arguments visent à promouvoir la danse tant pour les garçons que pour les filles, à maximiser l'importance de l'art, à valoriser la danse et sa mission à l'école, à diminuer la confusion loisir-scolaire, et mettre en valeur les défis de l'EDMS qui sont occultés.

**En résumé**, la sphère *Rencontrer l'autre* est l'espace de négociation identitaire des EDMS qui leur permet de contrer la méconnaissance de la profession dans le but d'apaiser la tension suscitée par la confusion des perceptions d'autrui sur l'identité des EDMS, et leur rapport à la profession ainsi qu'à la discipline qu'elles enseignent. Les EDMS, par une stratégie d'affirmation et de promotion de leur identité transmettent leurs valeurs dans leur communication auprès des élèves, des parents, des collègues pour changer ou restaurer les représentations que les gens se font de l'EDMS, contrer les stéréotypes et les préjugés face à la danse et à la profession d'EDMS, faire valoir leur qualification et accroître leur reconnaissance sociale. Par divers arguments discursifs, les EDMS forgent des redéfinitions

de soi pour autrui et tentent de réduire les écarts entre les différentes logiques d'action inhérentes aux héritages et à la profession en contexte scolaire. Elles disent avoir le même statut que les autres enseignants de l'institution scolaire, font valoir leur formation qualifiante et l'appartenance de la discipline au programme d'étude du MELS dont les trois compétences disciplinaires sont l'objet d'évaluation. Les arguments que les EDMS mobilisent pour promouvoir la logique d'apprentissage, par opposition à la logique récréative, contribuent à contrer les préjugés face à la profession et à la danse en diminuant sa marginalité tant communautaire que scolaire. Cette stratégie de promotion dépend de l'expérience de l'EDMS et de la crédibilité qu'il a en contexte scolaire<sup>88</sup>. Elle s'arrime à la stratégie de différenciation des logiques loisir/éducation de la sphère *Devenir* EDMS de la transaction interne.

#### 4.2.3 Agir en tant enseignante de la danse en milieu scolaire

« *Dis-moi ce que tu fais et je te dirai qui tu es* »  
(Bourgeois, 2006b, p.90)

« *Ce qui est intéressant de cette profession-là,  
d'enseigner la danse à l'école, c'est qu'y a pas un rôle  
mais des rôles* »  
(Claire, entretien phase I : 92).

La sphère de négociation identitaire de la transaction externe de la construction identitaire nommée *Agir en tant qu'EDMS* s'apparente au travail de compromis spatio-temporel inhérent à l'identité en action, là où se met en jeu et se construit l'identité au travail. L'identité s'incarne dans les actes et se donne à voir à autrui. *Agir* est l'espace d'actualisation identitaire situé à la rencontre de l'identité pour soi et de l'identité pour

---

<sup>88</sup> « Ce qui peut jouer aussi, c'est ton expérience dans ton travail. Tu vas avoir plus de facilité à te défendre ou à te vendre si tu es là depuis longtemps, que si tu es nouveau dans la place. De pas être obligé de s'asseoir et de vendre auprès du parent ce que tu vas faire, ou bien d'expliquer, quand arrive le temps des bulletins. Si c'est signé « danse » à ton école, t'as moins à défendre, au niveau aussi de l'image que tu as dans l'école, ou de valorisation de la danse à l'intérieur de ton école. C'est comme un acquis, un « ça va de soi ». Si t'arrives dans une école où la danse a une moins grande vitrine, toi, en tant qu'enseignant, tu vas devoir plus défendre la danse en tant que telle. Je pense qu'il y a bien des facteurs qui jouent avec ça : l'expérience, la vitrine, la clientèle qui va rentrer dans ton cours (...)» (Alice, entretien phase III : 109).

autrui. Les participantes ont donc été appelées à parler de l'agir par l'entremise des rôles qu'elles disent jouer en classe.

Les résultats de l'analyse de cette sphère de négociation identitaire permettent de voir comment l'identité des EDMS se construit dans les situations de travail en analysant les rôles identitaires qu'elles disent jouer en classe. Il s'agit des rôles professionnels intériorisés par les participantes<sup>89</sup> dont elles parlent et qu'elles disent jouer dans les contextes d'interactions en classe. Ces rôles qu'elles décrivent peuvent s'apparenter aux rôles libellés dans la définition prescriptive du PFEQ de la profession (annexe 5, Gouvernement du Québec, 2003, p.245). Dans cette sphère nous exposons comment les EDMS définissent les rôles qu'elles disent jouer dans l'action éducative tout en présentant ce qui les motive à les mettre en pratique.

Dans un premier temps, nous présentons les rôles que disent jouer les EDMS ainsi que la stratégie d'alternance des rôles. Dans un deuxième temps, nous présentons les agacements identitaires, liés à l'action, qui freinent parfois l'adoption de certaines postures identitaires en classe. Dans un troisième temps, nous présentons les mécanismes de la stratégie de formation continue identifiés par les participantes pour construire leur identité professionnelle dans la sphère *Agir*. Nous décrivons aussi les besoins identitaires des EDMS pour atteindre ou maintenir leur « professionnalité revendiquée » (Malet, 1998, p.82-83).

#### **4.2.3.1 Rôles que les EDMS disent jouer auprès des élèves**

Les rôles que les EDMS disent jouer sont les identités intériorisées qui se manifestent comme les « perceptions des rôles » (Gravé, 2002) que les participantes jouent en contexte ou les dires sur les « pratiques particulières » (Bourgeois, 2006b, p. 90) qui les définissent comme professionnelles. Les rôles prescrits, pour leur part, sont ceux qui sont définis par les instances ministérielles dans le PFEQ<sup>90</sup>. Des extraits de la définition

---

<sup>89</sup> Les activités et les rôles des EDMS sont des dimensions structurantes de l'identité professionnelle et « l'assimilation des rôles crée une culture de référence collective » (Camilleri, 1979, p.332).

<sup>90</sup> « L'enseignant : un guide, un expert, un animateur et un passeur culturel » (Gouvernement du Québec, 2003, p.245)



ministérielle seront évoqués dans la prochaine section pour les confronter aux rôles que les EDMS disent jouer. Ces derniers sont présentés dans la figure qui suit.



Figure 14: Rôles que les EDMS disent jouer auprès des élèves

#### 4.2.3.1.1 Encourager les attitudes artistiques chez l'élève

L'EDMS, défini par le MELSL, favorise chez l'élève l'équilibre entre l'acquisition des connaissances et d'expériences en danse et le développement des capacités artistiques, humaines et personnelles propres à l'exercice de la pensée créatrice. C'est pourquoi, il peut faire preuve d'ouverture, de sensibilité, d'imagination, de créativité, de centration, de curiosité, de prise de risques et de coopération. Pour ce faire l'EDMS, en agissant lui-même comme professionnel héritier et interprète de son art, mobilise tant sa posture d'artiste que de pédagogue pour aider l'élève à adopter la posture de l'artiste à son tour.

Les participantes à cette étude devaient apporter un objet qui les représentait lors du premier entretien sur les représentations professionnelles en phase I<sup>91</sup>. Les qualités professionnelles qui ont émergé de l'analyse des objets identificatoires (annexe 14) et qui peuvent être mobilisées par les participantes pour intervenir en classe sont: organisée, capable de multiples tâches, polyvalente, réflexive, souple, adaptée aux situations, ouverte et créative, relationnelle, duelle et capable de jouer de multiples rôles. Ces dernières semblent leur permettre d'adopter des attitudes indispensables à l'actualisation de la première partie de la définition ministérielle de la profession :

«L'enseignant de la danse joue un rôle important pour amener le jeune à s'engager de façon personnelle dans sa formation artistique et pour l'encourager à adopter les attitudes essentielles à l'exercice de la pensée créatrice: ouverture et réceptivité à son environnement personnel et social, centration, curiosité, prise de risques, coopération, etc. » (Gouvernement du Québec, 2003, p.245).

De plus, la sensibilité artistique et la créativité développées dans la sphère *Devenir EDMS* contribuent à actualiser la posture artistique des participantes en classe nécessaire à l'encouragement de ces attributs et attitudes chez les élèves. En cela, les EDMS peuvent transférer le lien d'appartenance au travail à l'élève par la coopération créative<sup>92</sup> en lui proposant des situations où il peut mobiliser des attitudes artistiques créatives (St-Jacques, 1992). En ce sens Camille affirme :

« Mon rôle en tant qu'enseignante de la danse, je le décrirais comme étant une personne qui joue beaucoup avec la créativité puis le non-conformisme et le goût du risque » (Entretien phase I : 50).

Carmen, pour sa part, dit vouloir amener les enfants vers l'inconnu:

« Le côté artistique, il faut qu'il remonte tout le temps par-dessus les paramètres comme les contenus et notions obligatoires qu'il faut voir. C'est ce que j'essaie de faire, c'est d'aller surprendre, d'aller chercher les enfants par des choses qu'ils ne connaissent pas » (Entretien phase I : 319).

---

<sup>91</sup> À titre de préambule à l'entretien de la phase I, nous avons demandé aux participantes d'apporter et de décrire un objet qui représentait leur vie professionnelle. Après lecture et analyse des données d'entretiens sur les objets décrits, nous avons rédigé une synthèse des propos et produit un tableau des caractéristiques des objets.

<sup>92</sup> « Dance in education fulfills its function in the curricula of democracy's schools only if group work is so conducted that it is a little laboratory in democratic living. Students, working in groups, should be, in effect, self-directing, with the teacher acting only as a guide in helping them solve the problems of construction...They talk them over...to clarify meaning and find its essence...work in groups to objectify their idea in a movement theme, and then build this theme into a dance. In this group composition there is a constant interchange of ideas, opportunity to lead, and to follow, and a kind of informal majority rule...the core of the learning experience in a democracy» (Kadir citée par Mok, 1983, p.33).

Paule, de son côté, propose l'inconfort, les défis, le dépassement aux élèves en demandant leur confiance et l'autodiscipline pour pouvoir les guider:

« L'inconnu, l'inconfort est difficile pour les élèves : « Oui mais là, je me sens pas comme d'habitude » me dit une élève. Bravo ! Très bien. Je ne veux pas que tu te sentes comme d'habitude. « Tu le sais bien; je veux te faire aller ailleurs ». Il faut défaire quelque chose. « Mais il faut que tu me fasses confiance, il faut que tu puisses venir avec moi sur ce chemin-là. Tu ne vas pas y aller tout seul; je vais t'aider. Je te guide, mais je ne peux pas le faire pour toi » » (Paule, entretien phase I : 169, 254).

En ce sens, des participantes disent encourager les attitudes artistiques chez l'élève entre autres en incitant chez lui la prise de risque afin qu'il aille vers l'inconnu artistique.

D'après ce qui est relaté par les participantes, leurs rôles semblent respecter l'esprit de la description ministérielle. D'après les dires des enseignants, il semblerait qu'elles s'identifient en ce sens au programme de formation car le rôle d'encourager les attitudes artistiques chez les élèves est valorisé par les participantes.

#### *4.2.3.1.2 Guider et observer les élèves dans la découverte du mouvement par des approches sensorielles et expressives*

La danse en éducation vise non seulement l'apprentissage de danses ou de techniques mais aussi l'exploration du mouvement conduisant à l'expression créative. Pour y arriver, l'EDMS peut amener les élèves à la perception kinesthésique de l'espace, du rythme, de l'énergie et des aspects dynamiques du mouvement dans une intention d'expression (Hayes, 1964). Les principes fondateurs et directeurs des mouvements ainsi que leurs dynamiques doivent être enseignés pour que les apprenants puissent les effectuer, se les approprier et juger de leurs efforts artistiques (Hayes, 1983). C'est à partir de ceux-ci, que l'EDMS peut orienter l'élève vers un travail d'interprétation et d'expressivité par l'analyse des sensations et des états du corps (Fortin, Long, et Lord, 2002) et ce, entre autres par la directivité (Gough, 1999). En ce sens, des propos de Clémence font émerger le rôle de guide et d'observatrice:

« Pour l'aspect du développement du corps, face à l'expression... c'est vraiment mon rôle de guider, d'accompagner. Pas à pas, encadrer, superviser, diriger. Mais d'autres fois, c'est vraiment mon rôle de regarder de très loin » (Entretien phase I : 89).

À l'égard de l'éducation sensorielle, l'EDMS peut conscientiser les élèves à une exécution précise des mouvements, en leur amenant des sensations nettes, qualitatives et distinctes (Bruneau et Lord, 1983, p.21). Cette façon de travailler vise la reconnaissance des perceptions sensorielles en mobilisant les éléments de contenu des programmes de danse reliés au travail corporel (force, flexibilité, alignement postural, coordination, qualités expressives). Lucie, dans ses propos, parle de son rôle auprès de l'élève pour guider son développement moteur, cognitif et sensoriel pour qu'il devienne responsable et autonome:

« J'essaie de responsabiliser l'élève sur son développement moteur. J'essaie de donner des notions d'anatomie, de décrire comment le corps fonctionne pour qu'eux-mêmes se donnent des défis, identifient leurs sensations parce que moi, je ne suis pas dans leur corps. Il faut qu'ils comprennent qu'une fois que t'as une bonne compréhension de base, de comment l'apprentissage s'effectue, je parle du côté technique, physique, et ils vont plus loin par eux-mêmes. Tel type d'entraînement, telles sensations auxquelles ils puissent s'identifier. Leur donner aussi des *inputs* pour que eux-mêmes, ils puissent prendre ça en charge » (entretien phase I : 71).

L'EDMS peut alors intervenir auprès des élèves pour les aider à être attentifs aux sensations corporelles, en mettant en évidence les interactions entre le développement somatique et expressif, afin de rendre l'élève autonome face à ses apprentissages et conscient des dimensions créatives.

Cette façon de concevoir le développement de la compétence à interpréter ne met pas la performance en avant-plan comme voie d'expression. C'est la raison pour laquelle, au sein de l'apprentissage de la danse, se profile une polarité. Il s'agit de la polarité entre, d'une part, l'apprentissage de la technique par la directivité, de la performance, de l'interprétation par imitation, par la logique de la discipline (Faure, 2000) et, d'autre part, l'apprentissage relié à l'approche créative et l'apprentissage relié au développement somatique, esthétique, critique et culturel qui vise une certaine autonomie dans le travail en danse. Les participantes semblent apaiser cette polarité possible<sup>93</sup> au sein de l'apprentissage

---

<sup>93</sup> “The attempt to pigeonhole the study of movement technique and that compositional expression are two isolated and completely unrelated phrases of dance also contributes to artistic sterility. When used in this way, technique is bereft of its function as a tool of expression and composition is placed on a pedestal, removed from the experience of the average individual and reserved for the talents of the minority. Such complete separation of technique and choreography is particularly undesirable in the field of dance education,

en danse qui interpelle l'EDMS dans la sphère de l'*Agir* par le rôle de guide qu'elles disent jouer tout et celui d'observatrice pour que les élèves développent leur autonomie.

Par ces préoccupations des participantes, les rôles qu'elles disent jouer semblent être en affinité avec une autre section de la définition ministérielle :

«Il agit comme un guide auprès de ses élèves : il leur fait découvrir les richesses du mouvement, s'ajuste à leur degré d'habileté et à leurs besoins et leur apprend à devenir plus présents à l'égard de l'interaction qui s'établit entre l'intention expressive, les sensations internes de leur corps en mouvement et les informations externes de leur environnement» (Gouvernement du Québec, 2003, p.245).

Les propos relatés par les participantes témoignent indirectement d'une pratique axée sur le développement de la sensorialité et de l'autonomie chez l'élève. Pour ce faire, les EDMS disent jouer le rôle de guide auprès de l'élève par la mobilisation d'approches sensorielles et expressives pour développer chez l'élève ses compétences artistiques.

#### *4.2.3.1.3 Cibler des apprentissages signifiants en mobilisant les postures d'artiste et de pédagogue*

Au tout début de l'introduction de la danse dans les écoles aux États-Unis, H'doubler (1940) préconisait que les EDMS puissent mettre de l'avant non seulement leurs connaissances du mouvement dansé mais également leurs connaissances en création et en appréciation<sup>94</sup>. Tout comme le recommande Fortin (1993), « la connaissance technique est insuffisante pour offrir un enseignement de qualité dans tous les contextes ».

En ce sens, les participantes, en mobilisant les qualités et postures liées aux trois compétences que les élèves ont à développer, facilitent les apprentissages artistiques des élèves en créant des conditions favorables pour apprendre, en imaginant des méthodes utiles en mobilisant leurs ressources et connaissances. Pour ce faire, la conciliation des postures d'artiste et de pédagogue par les EDMS est nécessaire.

---

which is not concerned primarily with developing specialized performers and choreographers in a professional sense" (Hayes, 1983, p.3).

<sup>94</sup> "Too often the tendency is to center dance education on performance, with the emphasis on technical skills, instead of studying the subject as a whole and using creative motor experience as the basis of instruction (...) We should take care that students know dance as a special way of re-experiencing aesthetic values discovered in reality (...) restore a dance that is creative, expressive, communicable and social qualified as art" (H'Doubler, 1940, p. 144 )

En plus de la posture de pédagogue adoptée, les EDMS peuvent mobiliser leurs compétences et leurs connaissances artistiques en les actualisant elles-mêmes en même temps qu'elles les développent chez les élèves. Nadia relate dans ses propos les rôles qu'elle exerce en classe en mobilisant ses compétences artistiques en classe :

« Je peux interpréter, je peux chorégrapier, je peux apprécier... C'est comme si je jouais plusieurs rôles mais j'y vais peut-être pas aussi en profondeur qu'un artiste qui est chorégraphe ou qu'un artiste qui est interprète (...) enseigner me permet d'avoir plusieurs chapeaux. Puis, comme moi, les élèves ont la chance de découvrir différents rôles aussi; le rôle d'interprète, le rôle de chorégraphe. Ils deviennent critiques, ils deviennent spectateurs (...) Moi, même si je joue les rôles d'interprète, de chorégraphe, d'appréciatrice en classe je vais dans l'idée d'aller vers les jeunes, de faire s'épanouir les jeunes » (entretien phase I : 154, 164, 212).

De plus, les EDMS peuvent jouer des rôles tant pédagogiques, organisationnels qu'artistiques. Lucie dit jouer le rôle d'organisatrice et de gestionnaire des apprentissages au sein de nombreuses activités. Sa posture de pédagogue l'aide l'EDMS à s'adapter aux besoins des élèves et aux situations :

« J'ai le rôle de développer le projet, de faire en sorte qu'il soit toujours intéressant. Un rôle d'organisation parce qu'on ne fait pas juste enseigner une classe. On gère des projets, des sorties, des stages. Organiser, enseigner, assurer le rôle de pédagogue et le rôle d'artiste (...) Je suis aussi une pédagogue, j'ai ce rôle-là, de me mettre au niveau des élèves. C'est ça que le pédagogue fait parce qu'il connaît bien les jeunes, la clientèle et tout ça » (Lucie, entretien phase I : 63).

Compte tenu du modèle de formation centré sur l'apprenant et de la formation obligatoire en danse s'adressant à une clientèle hétérogène, l'EDMS peut dans ce contexte solliciter ses ressources pédagogiques pour répondre aux exigences soulevées par cette nouvelle hétérogénéité des clientèles. Paule dit que c'est en cela que la posture de pédagogue est dominante dans cet aspect de son métier :

« Il y a toujours des moyens pour arriver à ses fins qui sont des moyens intelligents, pédagogiques, avec lesquels tu fais avancer l'élève » (Entretien phase I : 431).

Parmi les compétences artistiques requises dans la profession, Mylène accorde dans son discours une importance à la créativité qui doit être sollicitée en jouant ses rôles :

« On a eu la chance de toucher à tout, parce que chorégraphe on l'est même si l'on n'est pas chorégraphe professionnel. On n'a pas le choix de se débrouiller, ça fait partie de notre métier tout le côté créatif dont on a besoin. Et si ce n'est pas des séquences qu'on invente ce sont des activités, des projets. Pour moi, tout le côté créatif, c'est quelque chose de très

important. Selon moi, j'suis une interprète à tous les jours devant mes élèves (...) Je veux dire, je suis la personne que je suis, mais à chaque jour, j'incarne des personnages différents, peu importe la situation. Surtout au primaire, c'est très imagé » (entretien phase I : 170).

L'EDMS peut créer un climat d'apprentissage en ayant recours à la différenciation des tâches pour faire bénéficier de la danse au plus grand nombre d'élèves et leur faire prendre conscience de leurs manières d'apprendre. L'EDMS trouve des stratégies pédagogiques pour aider les jeunes à être réflexifs et ce, en suscitant les prises de conscience des divers styles d'apprentissage et en favorisant l'approche métacognitive. Il peut évaluer les progrès des élèves de façon formative en les encourageant à l'auto-évaluation de leur méthodologie, de leur démarche et de leurs apprentissages. Paule dit qu'elle joue le rôle de questionneuse inhérent à la prise de conscience des styles d'apprentissages et des manières de faire :

« Je crois beaucoup au fait de varier, de changer, de déstabiliser, pour ne pas être dans la mécanique. Je questionne : à quoi ça sert ? Est-ce que tu sens ce que tu fais ? » (entretien phase I : 181).

Des chercheurs (Cole, 1991; Fortin, 1993<sup>95</sup>; Siedentop, 1991) démontrent que pour connaître les stratégies efficaces à mobiliser en pratique, il faut des connaissances pédagogiques qui supposent la création d'un climat d'apprentissage, des habiletés d'observation et d'analyse, des habiletés en évaluation des apprentissages, ainsi que des compétences en communication et en interaction. Pour ce faire, les EDMS peuvent mobiliser des compétences tant didactique que psychopédagogique afin d'être en mesure de créer des situations d'apprentissage complexes et significatives permettant de développer la sensibilité kinesthésique et la créativité des élèves en accord avec les visées éducatives du PFEQ et ainsi créer un équilibre entre démarche/et produit d'apprentissage (Lord, texte non-publié).

Les rôles que disent jouer les EDMS se façonnent aux exigences du milieu scolaire et sont considérés comme appropriés en contexte éducatif par plusieurs auteurs (Fortin,

---

<sup>95</sup> Fortin (1993) suggère trois bases de connaissances pour l'enseignant de la danse: 1- la connaissance du corps et du vocabulaire de danse (interpréter), 2- la connaissance du processus créatif (créer) et 3- la connaissance de son art et du milieu de la danse (théoriser et apprécier) ». Fortin ajoute également les connaissances pédagogiques (didactique/ apprentissage) nécessaires et essentielles pour comprendre les enjeux de l'apprentissage des élèves (le quoi), leur donner un sens ou un but (le pourquoi) et pour transposer les savoirs pratiques (le comment) à l'aide de stratégies pédagogiques.

1993; Gough, 1999; Hayes, 1983; Hipp, 1994; McCutchen, 2006; Mok, 1983). En ce sens, les rôles que disent jouer les EDMS s'apparentent aux rôles décrits dans la définition ministérielle :

Pédagogue et expert, il prend appui sur ses connaissances du développement psychomoteur, artistique et cognitif de l'adolescent et sur sa formation dans la discipline pour cibler des apprentissages signifiants. Il aide aussi chaque élève à prendre conscience de son style d'apprentissage et de ses manières de faire. (Gouvernement du Québec, 2003, p.245)

Les participantes manifestent dans leurs discours qu'elles jouent les rôles d'artiste et de pédagogue par leurs expertises tant artistiques que pédagogiques pour créer des situations d'apprentissages adaptées aux élèves et pour les soutenir dans leurs démarches.

#### *4.2.3.1.4 Guider et soutenir les élèves en création*

Les participantes disent qu'elles guident et soutiennent la dynamique de création<sup>96</sup> des élèves et qu'elles suscitent chez eux le processus de réflexion qui accompagne cette démarche tout en mettant à profit leurs propres ressources chorégraphiques. Pour ce faire, l'EDMS peut solliciter sa posture de créateur, de pédagogue et de praticien réflexif pour soutenir à la dynamique de création. Édith dit qu'elle adopte « le rôle de guide quand les élèves sont en projet de recherche » (entretien phase I : 159). Nadia ajoute dans ses propos, à cette posture de guide, celle d'accompagnatrice :

«J'aime beaucoup l'idée d'être un guide. De les supporter, de voir ce que les élèves font. Parfois, ils sont en panne d'inspiration donc d'essayer de trouver la petite clé pour les aider à poursuivre. Je les accompagne puis j'essaie aussi de leur proposer des situations qui vont déclencher leur créativité, qui vont faire en sorte qu'ils vont avoir envie de participer. Oui, j'suis une accompagnatrice, j'suis une guide » (Entretien phase I : 51).

Sophie relate qu'être guide des élèves dans la dynamique de création implique d'être, de près et de loin, une personne ressource qui propose des pistes aux élèves sans les imposer et ce, en mettant à profit ses propres connaissances ou expériences et en développant l'autonomie en création chez les élèves:

---

<sup>96</sup> Gosselin (2006) prône chez les enseignants en art une bonne compréhension de la dynamique création pour être en mesure d'accompagner les élèves en apprentissage de la création ainsi qu'une expérience de cette dynamique pour la mettre à profit.



« En création, j'suis plus un guide, je dirais que c'est mon rôle. Je donne des consignes, mais je les laisse beaucoup aller puis je me promène beaucoup dans la classe puis j'suis là s'ils ont besoin d'aide. Je suis comme une personne ressource, s'ils ont des questions. Je leur propose souvent des pistes, si jamais ils sont bloqués. Mais j'aime quand ça vient vraiment d'eux la création. Mon rôle est de développer leur autonomie puis de leur laisser beaucoup de latitude puis de place à la créativité (...) D'équipe en équipe, je regarde et je prends des notes (...) J'observe, j'évalue les besoins mais j'ai plus l'impression qu'il faut que je sois dans un rôle proactif. (...) Au deuxième cycle, j'y vais plus par questionnement » (Entretien phase I : 216, 239-241).

Guider la dynamique de création des élèves implique, pour les participantes qui en parlent, d'adopter un rôle plus réflexif, de relancer par des questions afin de faire réfléchir et verbaliser les élèves pour qu'ils puissent communiquer avec autonomie:

« J'me sens comme un guide. J'essaie vraiment de ne pas leur donner la réponse toute cuite dans le bec. J'essaie de faire en sorte qu'elles se questionnent elles-mêmes (...) J'essaie de donner des chemins à emprunter. Il faut faire en sorte qu'elles aient beaucoup moins besoin de nous » (Paule, entretien phase I : 157).

De plus, le rôle de chorégraphe s'actualise dans la pratique des EDMS. Selon les discours des participantes, ce rôle va dans le sens de l'extrait de la définition ministérielle suivante: « Il soutient la dynamique de création et la démarche dans laquelle l'élève est engagé et il met à profit son bagage chorégraphique pour amener l'élève à élargir son répertoire gestuel » (Gouvernement du Québec, 2003, p.245). Édith dit qu'elle réinvestit sa posture de créatrice dans sa pratique enseignante pour effectuer une forme de modélisation auprès des élèves:

« Je les accompagne comme un chorégraphe. « Je choisis un thème », je vais leur partager, un peu modéliser, donner le modèle de comment je réfléchis ou comment je monte mes sections. Lorsque les élèves me disent qu'ils ne comprennent pas je leur réponds : « Venez voir dans ma tête, vous allez comprendre » (...) « Venez voir dans ma tête », ça veut dire que là, que je vais leur expliquer comment je vois les choses (...) Je me sens plus comme artiste dans ce temps-là, puis je l'assume. Puis ils trouvent ça le fun eux-aussi parce qu'ils me voient dans différents rôles eux aussi. Après ça, ils peuvent le réintégrer lorsqu'ils font de la création puis qu'ils ont le rôle de chorégraphe » (entretien phase I : 72-74).

Parfois, l'accompagnement des élèves par les EDMS se fait plus directif pour partager avec eux leur expertise chorégraphique comme le relate Valérie :

« Je pense qu'ils me voient comme chorégraphe. Des fois, je dis aux élèves « Là je suis le chorégraphe. Faites ce que je vous demande, puis vous me laissez essayer puis si j'efface quelque chose, c'est comme ça, puis je ne veux pas avoir de commentaires tout de suite. On l'essaie et on commente. C'est comme ça que ça fonctionne un chorégraphe : ça choisit, ça

fait travailler, puis des fois, ça laisse tout tomber puis ça change d'idée. C'est comme ça » (entretien phase I : 178).

Les participantes disent jouer les rôles de guide, de soutien, de chorégraphe et de praticienne réflexive pour soutenir les élèves en création.

#### *4.2.3.1.5 Favoriser les échanges et la réflexion par le questionnement de l'élève*

Les participantes disent favoriser les échanges avec les autres, le travail créatif en groupe et le partage d'idées qui encouragent l'élève à « confronter ses perceptions, ses actions ou ses décisions avec celles du groupe » (Raymond et Turcotte, 2006) comme il est rapporté dans la définition ministérielle : « Il agit comme animateur lorsqu'il encourage la réflexion et les échanges d'idées entre les élèves » (Gouvernement du Québec, 2003, p.245). En ce sens, Nadia dit adopter le rôle de « questionneuse » (entretien phase I : 56) et Claire relate combien elle valorise ce rôle :

« Pour rendre l'élève autonome, lancer une question; qui ne veut pas répondre à une question ? En tout cas, moi, ça m'interpelle, une question. Je trouve ça très intéressant de poser des questions. Ça aurait pu être ça aussi mon objet; un point d'interrogation » (Claire, entretien phase I : 98).

Sophie parle de ce rôle qu'elle prône dans sa pratique afin de susciter la réflexion des élèves ainsi que pour encourager les recherches de solutions qui viennent d'eux ainsi que les échanges d'idées :

« J'ai plus le rôle de questionner. J'suis beaucoup dans le questionnement pour que ça parte d'eux (des élèves). Je lance une piste ou je lance une question, puis, à partir de leur réponse, je construis une autre question. Puis j'essaie de le faire au niveau verbal. Parce qu'au niveau écrit, des fois, y'en a qui sont pas capables d'exprimer ce qu'ils voudraient exprimer » (Sophie, entretien phase I : 249).

Ainsi, les participantes semblent encourager l'attitude de l'apprenant réflexif chez l'élève. Par des questions, elles disent faire surgir des discussions pour que les jeunes avancent avec confiance dans les différents contextes d'apprentissage. Ainsi, l'EDMS peut susciter la communication dans les contextes de création ou d'appréciation. Paule raconte le questionnement qu'elle propose aux élèves en contexte de création pour qu'ils précisent les mots qu'ils emploient dans le processus de création:

« Je les amène à réfléchir, à mettre en mots dans tout le processus, pas juste au niveau de la danse mais pour s'organiser, parler aux danseurs et mettre en mots leurs idées, leurs thématiques. Ils sont capables. Ils ont un très bon regard sur leur travail après. C'est quelque chose qu'on discute beaucoup en classe ; « Vous, c'est votre idée. Mais vous êtes maître de cette idée-là. Il faut savoir la transmettre. Élaborez, allez dans le dictionnaire. Des synonymes (...) je les encourage à aller chercher des images, des photos, de la musique. Puis ce n'est pas obligé d'être la musique de ta chorégraphie. Ça peut être une autre musique. » (...) « C'est souvent des sentiments qui vous appartiennent. Il faut que vous soyez capables de les transmettre » (Entretien phase I : 133).

Nadia dit qu'elle encourage les élèves à pousser la réflexion pour développer leur vocabulaire et mettre des mots sur ce qu'ils ont vécu en appréciation

« Ce n'est pas évident pour les élèves, parfois, d'apprécier les danses. Il faut vraiment d'essayer de les pousser à aller plus loin. Supposons qu'ils donnent des commentaires sur une création des élèves, puis ils disent que c'est beau, d'essayer, de donner des détails : Qu'est-ce que t'as vu ? Qu'est-ce que t'as ressenti ? Quelle émotion ? Pourquoi ? De pousser la réflexion pour développer leur vocabulaire, pour développer, mettre des mots sur ce qu'ils ont vécu, sur la danse qu'ils voient. Je pense que je suis encore un guide, à ce moment-là » (Nadia, entretien phase I : 55).

Lucie témoigne qu'elle guide les élèves par des questions pour faire ressortir une diversité de perceptions et en discuter :

« Mon rôle (en appréciation) est de les mettre en contact avec des choses intéressantes (...) puis déstabilisantes. Que ce soit quand on fait des sorties ou lorsqu'on apprécie le travail des autres à l'intérieur de l'école puis du programme. Puis j'ai compris que dans le fond, c'était de leur poser les questions justes et pertinentes. Mais ce que j'aime le plus, c'est la discussion qu'on a après avoir vu quelque chose, un vidéo ou autre. Ils viennent de recevoir l'œuvre qu'ils ont vue. Puis là, ce que j'aime, c'est quand un élève dit : « Ah, j'aime pas ça » « ah oui, pourquoi ? » L'autre dit : « Ah oui, c'est intéressant ». Mais ce qui est moins agréable, c'est que ce n'est pas tout le monde qui s'exprime de façon facilement. Il faut leur donner des moyens aussi pour qu'ils puissent exprimer. Ça, ça ne se fait pas en une semaine, un jour, même pas une année. Ça se développe (...) Puis des fois, même, les élèves me font changer ma perception même de l'œuvre. Parce que j'suis obligée de me remettre comme à leur époque, à leur niveau » (Lucie, entretien phase I : 75- 76-79).

Alice parle de la part de l'enseignant qui non seulement anime, questionne et fait réfléchir mais qui motive les élèves de tous horizons par ses questions. Ainsi, l'échange se fait non seulement entre les élèves mais également avec elle :

« J'ai un rôle de motivatrice auprès des jeunes. Un rôle d'encouragement. Un rôle à jouer dans le lien de confiance à établir. C'est par la différenciation des approches, je pense. Puis c'est la beauté de notre métier... Mon rôle en tant qu'enseignante va au-delà du cadre. On n'est plus à l'étape du professeur en avant qui connaît tout puis qui donne tout qui possède le savoir puis qui le donne aux élèves puis tout ce que l'élève a à faire, c'est de comprendre et de gober le plus qu'il peut. C'est un échange. On reste un peu le maître de la situation parce qu'on est l'enseignant et on dirige, on oriente. Mais les élèves nous apportent des réponses

aussi, nous posent des questions auxquelles on doit apporter des réponses aussi. Puis on n'a pas toutes les réponses, parce qu'on part de leur personnalité, à eux et à elles. Ça fait que les réponses, ils les ont. Dans le fond, c'est eux-mêmes qui vont les trouver. Puis nous, notre rôle, c'est de les questionner du mieux qu'on peut, puis chacun à sa perception différente. On doit travailler avec l'identité personnelle des jeunes, dans notre rôle d'enseignant de la danse. Les acquisitions vont être différentes pour chacun parce qu'ils n'ont pas le même vécu puis les mêmes besoins non plus. Il faut faire prendre conscience de ça » (Alice, entretien phase I : 30).

En ce sens, les participantes disent encourager la réflexion par le questionnement de l'élève, suscitent des discussions entre eux..

#### 4.2.3.1.6 Être un passeur culturel

Dans le PFEQ, l'accent est mis sur le développement des compétences esthétiques et critiques de l'élève ainsi que sur l'intégration de la dimension culturelle (St-Jacques et Chené, 2005; Turcotte, 2004). Il s'agit pour l'EDMS, de permettre à l'élève d'être en contact avec des œuvres et les créateurs, d'agir en expert pour lui faire acquérir des connaissances sur la danse et faire développer une compréhension de l'art chorégraphique (règles, conventions, histoire, contexte social), ce qui l'habilite à devenir spectateur sensible et averti<sup>97</sup>. La définition ministérielle propose de rôle de passeur culturel:

L'enseignant est un passeur culturel : capable de communiquer sa passion pour l'art et de jeter des ponts entre le passé, le présent et le futur, il amène l'élève à établir des liens entre différentes œuvres chorégraphiques du passé et du présent et à les mettre en relation avec des manifestations de la diversité culturelle. (Gouvernement du Québec, 2003, p.245)

Le « passeur culturel », selon Zakhartchouk (1999)<sup>98</sup>, devient équilibriste, cherchant le point de stabilité, toujours fuyant, entre la référence au familier et l'appel ou surtout l'attrait de l'inconnu. Pour cet auteur, viser une approche à la fois culturelle, artistique et éducative en enseignement semble une clé. Elle signifie que travailler avec les jeunes, c'est leur apprendre à adopter la posture de l'artiste réflexif, d'esthète et de critique. Passeur culturel, Claire dit l'être en maintenant l'équilibre et la communication entre le monde scolaire et le monde professionnel des artistes créateurs :

<sup>97</sup> Voir l'étude de Lord (1998) sur les conduites esthétiques de l'enseignant de la danse.

<sup>98</sup> Zakhartchouk (1999), dans son ouvrage *L'enseignant un passeur culturel*, a écrit à cet effet que « la pratique artistique effective, par le jeune, est à coup sûr irremplaçable. Sans mythifier la création, sans renoncer, parallèlement à la confrontation avec les œuvres d'artistes, sans perdre de vue l'objectif d'appropriation du patrimoine» (p.105).

« C'est un de mes rôles passeur culturel. C'est intéressant et important aussi. J'aime bien, dans mon rôle d'enseignante, tout ce caractère d'ouverture sur la communauté professionnelle. Mais nous, on contribue à proposer des choses aux élèves à mettre dans la valise. C'est l'idée que le bagage culturel de l'élève grandit. (...) Il faut que les choses soient intelligentes. Il faut que ce soit inspirant. Alors ça, pour moi, c'est quand même important dans mon rôle d'enseignante » (Entretien phase I : 24-25).

Pour Paule, ce rôle de passeur culturel qu'elle dit jouer permet l'ouverture à la communauté professionnelle de même qu'à des œuvres de répertoire qui contribuent à éduquer à la danse comme art et les aider à développer un regard critique leur permettant de réaliser qu'il n'y a pas que les vidéo-clips commerciaux en danse :

« On vit quand même dans un monde d'images, les images font partie de la vie et de la danse aussi, mais lesquelles on regarde puis lesquelles on veut prendre comme source d'inspiration, il faut savoir, bien choisir. Y'en a tellement. On ne peut pas s'arrêter aux vidéoclips et aux mouvements de bassin » (Paule, entretien phase I : 297).

Lucie dit mettre les élèves en contact avec des œuvres « intéressantes », pour questionner ou déstabiliser, mais qui restent accessibles :

« Il faut faire aussi attention à ce qu'on leur montre. J'ai compris ça. Parce que ce n'est pas non plus juste de les déstabiliser. Il faut quand même créer le goût qu'ils connaissent plein d'affaires. Si tu leur montres des choses trop arides ou trop difficiles, ils vont juste se refermer » (Lucie, entretien phase I : 83).

Les participantes qui invitent des artistes dans leur classe parlent de l'aspect riche de la transmission auprès des élèves tant par les œuvres que par les artistes eux-mêmes qui viennent en classe. Cette présence des artistes en classe est une forme de médiation culturelle complémentaire à l'action des EDMS comme l'exprime Corinne :

«Le contact avec l'artiste devient plus facile dans la transmission. Parce qu'il y a des artistes qui mettent en mots d'une façon superbe, puis des fois, comme ils ne sont pas habitués, ça passe par la démonstration, peu par les mots, mais par les textures, les objets, les stratégies. L'artiste vient amener un angle, à mon avis. Puis le professeur, il a une responsabilité plus large. Si j'invite un artiste c'est pour une visée bien précise ou pour une qualité que cet artiste a » (Corinne, entretien phase I : 388).

L'apport de l'artiste, Claire dit qu'il se doit d'être pertinent. Ce qu'il propose aux élèves s'inscrit dans la continuité de ce qui est fait en classe et ce, pour donner un sens à l'intervention de l'artiste :

«L'artiste s'insère dans un projet déjà signifiant pour l'élève dans ce cas il y a une signification, dans le fait de, d'amener les artistes à l'école, puis de leur demander de s'investir

dans un projet que nous, on a mis en place (...) Et comme t'es capable de donner un sens à la venue de l'artiste, l'élève peut se réapproprier le bagage qu'il a développé avec l'artiste » (Claire, entretien phase I : 135).

Ce contact avec les artistes profite non seulement aux élèves mais aussi aux participantes. Les visites d'artistes invités à l'école et ainsi que l'expérience chorégraphique qui en découle est une occasion d'apprentissage et de développement artistique tant pour l'élève que pour les participantes qui se considèrent par leurs propos comme des passeurs culturels.

#### *4.2.3.1.7 Éduquer par la danse*

Les participantes disent jouer des rôles éducatifs. Ces rôles déclarés dans leurs discours concernent le développement non seulement artistique mais personnel de l'élève par exemple: développer un humain, une personne ou un citoyen et ce, par le rôle d'éducatrice proche du rôle « maternel » et proche du rôle du « psychologue ».

Tant au primaire qu'au secondaire, des participantes définissent leur rôle en tant qu'éducatrice par la danse : « Mon rôle, c'est d'éduquer les enfants. » (Carmen, entretien phase I : 134). Tel que le mentionne Ardouin (1997), l'EDMS doit « penser à l'émancipation de l'élève, à apaiser ses difficultés et remplira sa tâche d'éducateur » (p.122). En ce sens, des participantes, dont Mylène, ont exprimé comment elles jouent ces rôles qui participent à l'émancipation des élèves :

« Mon rôle premier c'est sûr que c'est de partager ma discipline danse mais c'est aussi d'éduquer les enfants... Je me sens accompagnatrice dans l'éducation des enfants. ...C'est de l'éducation en soi » (Entretien phase I : 24, 99, 101).

Ce rôle d'accompagnatrice, Simone dans ses propos lui donne un caractère maternel compte tenu de la dimension affective de la relation avec ses élèves :

« Je suis comme une maman de la danse. J'amène une dimension sentimentale, émotive. Il y a comme une relation très forte qui se crée avec les élèves. En cinq ans, nous avons le temps de créer des liens très forts dans un univers très particulier, un milieu confortable, apaisant, artistique où il se vit comme une relation d'amour (...) un univers particulier » (Simone, entretien phase I : 77).

La relation privilégiée avec les élèves mène Sophie à dire qu'elle joue un rôle de « psychologue » :

« J'ai aussi le rôle de la maman, de l'infirmière, de la psychologue (rire). Les chapeaux sont multiples. Je veux dire, je réussis à créer un beau lien avec plusieurs des élèves. Donc ils me font beaucoup confiance, puis souvent, ils ont des problématiques particulières à la maison puis ils n'ont pas toujours les moyens ou les ressources nécessaires pour faire face à différentes situations. Les référer à d'autres. Si y'en a qui mangent pas, que je leur donne de p'tits trucs pour ça » (Sophie, entretien phase I : 216).

Édith mentionne les multiples facettes d'un rôle qui se joue sur le plan plus personnel nécessitant tact, humour et encouragement:

« Des fois on a quasiment le rôle de maman ou le rôle de police... Je dirais, peu importe la matière que t'enseignes, t'as le rôle de diplomate, avec les parents. Des fois, on joue le rôle de psychologue ou de psycho-éducateur quand il n'est pas là. Ça fait que c'est pas mal ça les rôles que je joue à travers ça...J'suis souvent dans l'humour, dans... l'encouragement » (Édith, entretien phase I : 54).

Les participantes ont, d'une certaine manière, à jouer ces rôles de psychologue ou autres sans nécessairement avoir été formées pour ce faire. Ce sont des rôles implicites, intrinsèques à la profession enseignante qui se jouent dans la pratique comme en témoignent les participantes. Ces rôles, bien que non énoncés dans la définition du PFEQ, ne sont pas propres aux EDMS mais décelables dans la pratique d'enseignants d'autres disciplines (Cattonar, 2005).

**En résumé**, les résultats de l'analyse des rôles que disent jouer les EDMS semblent en majorité s'apparenter à ceux qui sont décrits dans la définition ministérielle. Autrement dit, les rôles identitaires que les EDMS disent jouer en pratique vont dans l'esprit de la définition de l'EDMS du PFEQ. Par ailleurs, il est important de rappeler que ces rôles qu'elles disent jouer ont été décrits par les propos discursifs des participantes et non pas par des observations de leur pratique. Ce sont donc des limites à considérer étant donné que dans le cadre de cette étude, nous ne pouvions pas le vérifier sur le terrain. Pour dénoter les nuances des rôles que les EDMS, il faudrait investiguer la pratique par observation.

#### 4.2.3.3 Stratégie d'alternance des rôles

À la lumière des rôles que les participantes disent jouer en classe, nous pourrions dire qu'elles sont des « généralistes de la danse » car elles jouent de multiples rôles au regard de la transmission de la discipline. Les participantes jouent les rôles de pédagogue et de praticien réflexif. Elles adoptent également les rôles artistiques qu'elles développent chez les élèves : interprète, chorégraphe, appréciatrice. Elles servent de modèle pour les rôles auxquels elles ont été formées et ceux qu'elles ont développés au cours de leur trajectoire. Ces rôles résultent entre autres des stratégies de conciliation de la polarité artiste et enseignant, de différenciation de la polarité professeur de danse en milieu loisir de la sphère *Devenir* ainsi que par la stratégie de s'impliquer de manières multiples pour *Se réaliser*. Résultante : l'EDMS devient à l'aise dans ses rôles à jouer tant comme chorégraphe, interprète, appréciateur, passeur culturel, développeur somatique et expressif, créateur, guide, questionneur/praticien réflexif, animateur-supporteur, accompagnatrice, éducatrice que pédagogue.

Les rôles identitaires conditionnent d'une certaine manière les postures qu'adoptent les élèves en réponse à ceux-ci. Les participantes les alternent dans la pratique pour s'adapter aux élèves et aux situations de la pratique.

« De l'extérieur, je reste pareille. C'est intrinsèque au rôle d'enseignante de la danse que d'avoir ce rôle-là de chorégraphe ou d'interprète. C'est important en enseignement, d'adopter différents rôles liés à ce que tu enseignes » (Édith, entretien phase I : 86).

La stratégie d'alternance d'un rôle à un autre serait une stratégie identitaire des EDMS. Les participantes disent qu'elles peuvent alors alterner entre leur rôle de maître et de guide, entre prendre sa place et laisser la place, entre transmission artistique et guide des apprentissages. Nadia parle de l'alternance des rôles qui implique la mobilisation efficace de ses ressources au gré des contextes d'apprentissages des élèves :

« Parfois, j'ai un rôle où c'est moi qui décide mais je pourrais me sentir aussi spectatrice de ce qu'elles font, leur laisser la place, en création par exemple. Si je suis en train d'enseigner un enchaînement, je démontre et j'explique. Puis d'autres fois, je change de rôle. Ça dépend de ce qu'on fait » (Entretien phase I : 53).



Toutefois, Valérie dans ses propos introduit une variation de ses rôles en tant qu'EDMS au primaire :

«Initiatrice. Souvent, j'ai l'impression qu'au primaire, je fais des survols. J'suis un guide d'exploration dans les activités, auprès des petits en danse créative et en appréciation. Par contre, quand il faut préparer les spectacles, je me sens plutôt comme un prof traditionnel de danse » (Entretien phase I : 48-50-53).

Édith parle d'alternance du rôle de chorégraphe auprès des élèves interprètes avec celui de guide et « professeure » pour la technique :

« J'assume vraiment mon rôle de chorégraphe, je vois ça vraiment comme de la création (...) J'essaie de trouver quelque chose qui va les concerner(...) Puis souvent, dans un même cours, je passe du rôle de guide au rôle de chorégraphe. Une partie du cours peut être technique où je me sens vraiment « professeur », mais c'est vraiment le bon terme. J'enseigne cette technique-là. Puis après ça, dans le même cours je suis chorégraphe » (Entretien phase I : 60- 64).

Cette alternance de rôles de la part des participantes provient du besoin pour elles de rester active et réflexive dans la discipline artistique tout en étant préoccupées par l'apprentissage des élèves ainsi que par la transposition des savoirs reliés à la discipline en classe. Penser et agir à la fois comme un artiste et comme un pédagogue dans un contexte d'éducation sont des attributs identitaires qui se manifestent dans les différents rôles que l'EDMS joue. Ces rôles donnent un sens à la profession, un sens à la discipline et à la pédagogie à jumeler dans la formation et dans la pratique.

#### **4.2.3.4 Agacements identitaires qui limitent les rôles à jouer**

Les participantes considèrent selon leurs discours avoir les compétences nécessaires pour créer un climat d'apprentissage et de respect mutuel en classe qui leur permet de jouer leurs rôles artistiques et pédagogiques. La plupart exprime leur aisance dans la pratique lorsque leurs rôles qu'elles disent jouer peuvent s'alterner harmonieusement selon les contextes d'apprentissages des élèves ainsi que lorsque le modèle EDMS versus professeur de danse est bien distingué de leur part et de la part des élèves. Toutefois, les participantes

ont identifié des « agacements identitaires » (Kaufmann, 2008)<sup>99</sup> qui les empêchent de jouer les rôles qu'elles disent jouer. Bien que les participantes alternent les rôles artistique et pédagogique qu'elles disent jouer en classe, il n'est cependant pas toujours facile de les mettre tous en pratique. Elles doivent arriver à surmonter ces agacements identitaires de la pratique qui peuvent nuire à leur prestation (Champlin, 1997, p.129). Outre le manque de temps décrié par plusieurs participantes, manifestant leur frustration à ne pas voir les élèves assez souvent, c'est l'hétérogénéité des motivations des élèves qui suscite des difficultés.

#### *4.2.3.4.1 Hétérogénéité des motivations des élèves*

Le manque de motivation des élèves, qui peut se dénoter par des certains comportements difficiles de leur part, s'avère un agacement identitaire qui fait entrave à l'élan pédagogique et créateur. Audrey relate qu'elle limitée dans sa pratique par des élèves qui éprouve des problèmes de discipline :

« Le manque de discipline des élèves est un gros obstacle dans ma profession. Tous les jours, je dois y remédier. Cela freine mon enseignement et mon élan artistique. Pour arriver à une belle atmosphère de classe, je dois être extrêmement rigoureuse, constante et ferme avec mes élèves » (Audrey, questionnaire de relance, phase II).

Le respect et l'effort ne sont pas toujours au rendez-vous de la part de l'élève et cela a des conséquences sur l'évolution du groupe au complet. Comme les groupes auxquels les EDMS enseignent sont généralement nombreux (en moyenne 34 élèves par groupe au secondaire), la gestion du groupe pose des difficultés, surtout lorsque les participantes constatent le peu de soutien de la direction quant aux interventions envers les élèves qui présentent des difficultés, des défis particuliers :

« Je mets différents plans et techniques d'intervention en marche, qui ont un effet limité pour certains cas plus importants » (Marlène, questionnaire de relance, phase II).

Ainsi, pour maintenir un climat propice aux apprentissages, les EDMS peuvent mobiliser des moyens de gestion et d'action stratégiques qui impliquent rigueur et

---

<sup>99</sup> L'agacement identitaire peut résulter de la confrontation entre deux références identitaires divergentes par exemple un décalage entre réalité concrète et modèle de référence (entre ce qu'elles peuvent faire en réalité et ce qu'elles disent faire) .

cohérence pour la recherche d'un sentiment d'unité entre les rôles à jouer, les conditions d'apprentissage et de gestion des comportements d'élèves. Camille mentionne que cela est plus facile après la période d'insertion professionnelle:

« On a tellement des classes nombreuses. Quand il y a un bon climat de travail, c'est facile de prendre le rôle que tu veux, de prendre le chapeau que tu veux. Oui, il faut qu'il y ait un respect. Ça prend une aisance, puis une assurance de ton identité. Tu es la référence disciplinaire, mais y'a une autonomie demandée de tes élèves qui fait que tu peux jouer les rôles. Ça n'arrive pas nécessairement dans la première année ou la deuxième année où tu enseignes. Quand les jeunes et la direction te respectent, quand t'es connue dans ton milieu, on dirait que tout le monde sait un peu à quoi s'attendre. Ils te connaissent, la crédibilité est nécessaire » (Entretien phase III : 267).

Maintenant que la danse est offerte aux élèves dans la formation obligatoire, les groupes sont non seulement nombreux, mais leurs motivations face à la danse sont hétérogènes, voire pour certains élèves, absente :

« ce que je trouve le plus difficile, c'est d'avoir des élèves qui ne sont pas expressifs ou qui n'ont pas le désir d'apprendre, qui dérangent ou s'en foutent » (Clémence, entretien phase I : 147).

Un autre agacement identitaire de l'écart ou du décalage entre la perception de la formation en danse et de celle du spectacle de danse. Les élèves et les directions d'écoles, habitués au modèle traditionnel de la classe de danse et du professeur en milieu loisir, ont des attentes en ce qui concerne les productions de spectacles, une source de motivation pour les élèves. Les EDMS sont alors tiraillées entre les attentes des élèves en ce qui concerne le spectacle et leur visée de formation, ce qui crée un dilemme:

« La place du spectacle dans la formation du jeune, est un dilemme. Celui-ci a pour effet de motiver le jeune et il se mobilise davantage au travail. Par contre, c'est souvent au détriment d'un esprit plus exploratoire et d'une approche qui privilégie l'essai/erreur » (Claire, Q de relance, phase II).

Les productions sur scène sont des incontournables pour développer la compétence à interpréter, créer et apprécier la danse. Toutes les participantes en sont conscientes mais plusieurs d'entre elles disent vouloir accorder autant d'importance au processus qu'au produit. Toutefois, les pressions d'autrui poussent les EDMS à la production ce qui crée des tensions ainsi que de l'épuisement chez les EDMS qui doivent engager du temps supplémentaire aux tâches reliées à des spectacles.

Bien que des agacements identitaires empêchent les EDMS de jouer certains rôles, parce que le climat d'apprentissage est brouillé ou perturbé et que la disponibilité des élèves n'est pas au rendez-vous, les EDMS disent tout de même arriver à assurer, avec l'expérience, un climat d'apprentissage permettant de jouer les rôles qu'elle disent jouer. L'aisance identitaire dans la pratique s'obtient lorsqu'il y a cohérence entre la pratique et les valeurs prônées dans l'enseignement. À cet égard, les paroles recueillies semblent témoigner que les participantes trouvent un certain équilibre entre l'identité en pratique pour soi (leur réalisation personnelle artistique et pédagogique) et pour autrui (les élèves) après avoir surmonté les agacements identitaires. Dans l'action, il semble que l'EDMS peut atteindre sa propre cohérence identitaire en privilégiant la stratégie d'alternance des rôles artistiques et pédagogiques dans sa pratique; des rôles qu'il a développés dans les transactions internes *Devenir* et *Se réaliser*.

#### **4.2.3.5 Stratégie de formation continue**

La négociation identitaire de la sphère de l'*Agir* appelle une stratégie de formation continue pour pouvoir entretenir les rôles artistiques et pédagogiques à jouer et les alterner en classe. Pour ce faire, la majorité des participantes favorisent des mécanismes de formation continue, formels ou non-formels, qui contribuent à rester confortables dans l'action, à apaiser les agacements identitaires, à entretenir la compétence ou à combler un manque.

Lorsque les participantes sont à même d'identifier leurs carences et leurs besoins de formation, la formation devient une « nourriture ». Elles considèrent avoir besoin de cette nourriture pour assurer leur mission éducative à travers des situations pédagogiques signifiantes dans le respect du développement des compétences artistiques de l'élève.

Le perfectionnement en danse ou en pédagogie s'effectue par différents moyens d'actions. Ceux qui sont plus formels sont toutefois peu nombreux : participer à des congrès, colloques ou journées de formation, poursuivre sa formation artistique et pédagogique par des ateliers ou des cours. Cependant, il existe d'autres moyens non-

formels de formation continue et de développement professionnel que les EDMS privilégient : réfléchir sur sa pratique avec autrui, se ressourcer auprès d'artistes invités à l'école ainsi que collaborer avec un artiste invité complémentaire à soi. Ces moyens d'actions non-formels de la stratégie de formation continue présentés à la figure qui suit seront développés dans cette section.

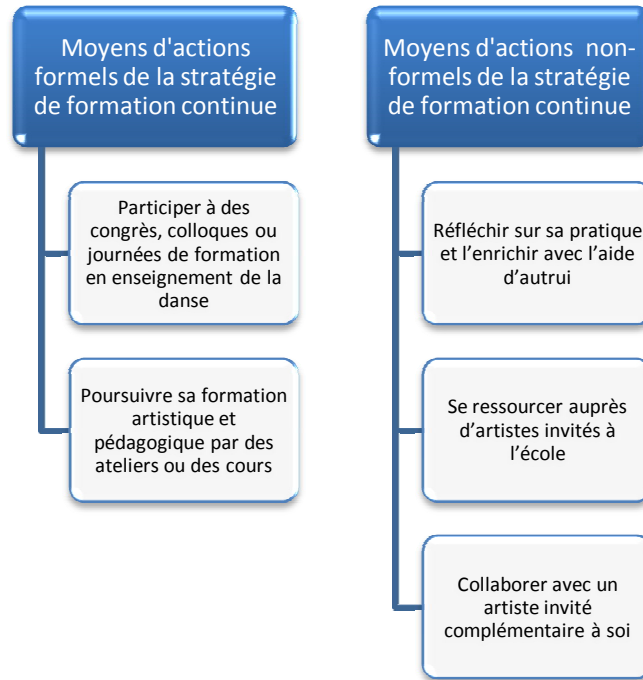


Figure 15 : Moyens d'actions formels et non-formels de la stratégie de formation continue

#### 4.2.3.5.1 Réfléchir sur sa pratique et l'enrichir avec l'aide d'autrui

Dans les écoles où les participantes qui ne travaillent pas seules dans leur école, le fait de se retrouver avec une ou des collègues de sa discipline, alors compagnons de réflexion (Donnay et Charlier, 2008), peut provoquer des échanges artistiques et pédagogiques qui participent au mécanisme de formation continue, notamment pour chercher des solutions aux tensions de l'agir professionnel:

« C'est vraiment intéressant parce qu'on est deux enseignantes à l'école complètement différentes. On se retrouve parfois, sans problèmes, pour comparer nos pratiques. En sept ans de travail ensemble, on a travaillé beaucoup à rapprocher nos différences, puis à s'alimenter mutuellement dans nos forces » (Clémence, entretien phase I : 57).

Cette collaboration permet aux participantes de mettre en jeu leur capacité de réflexion sur leur pratique. Le soi professionnel entre alors en interaction avec autrui comme en témoigne Myriam :

« Éléonore a été quelqu'un d'influence dans le sens où l'on partageait beaucoup, on échangeait beaucoup. Puis aussi avec tous les enseignants que j'ai rencontrés dans mon parcours. Ça fait que je m'auto-évaluais plus, puis je questionnais plus mes choix. Je le faisais déjà dans mon enseignement mais toute seule. Mais toute seule tu tournes en rond, puis tu n'as pas de réponse. Tandis que quand tu te mets à avoir des échanges, t'as des réponses, t'as des nouvelles pistes. C'est plus enrichissant finalement » (Entretien phase I : 86).

Pour d'autres participantes, ce sont les travaux d'écriture ou de validation des programmes ministériels de danse qui ont été perçus, des EDMS sollicitées à y collaborer, comme des occasions de formation continue.

« Mon passage au MELS a assuré une mise à jour de ma formation pédagogique » (Claire, Q de relance phase II).

La réflexion et le perfectionnement que ces travaux offrent sur la pratique s'avèrent un mécanisme de formation sur le plan identitaire, comme en témoigne Corinne:

« J'ai eu la chance, d'être affectée à l'écriture du programme secondaire en danse de l'école avec le MELS et MCCCCF. Après ça, j'ai été affectée à un comité national d'évaluation avec des collègues des écoles de musique, de danse et de théâtre de la province dont les programmes sont accrédités. Ça été vraiment formateur pour moi. Le fait de rédiger un programme institutionnel avec ma collègue. Ça, ça a été aussi très intéressant et formateur » (Entretien phase I : 189).

Outre les activités réflexives avec des collègues et les travaux d'équipes, pour se perfectionner en continu, les participantes tissent des liens avec des artistes du milieu professionnel pour se former.

#### *4.2.3.5.2 Se ressourcer auprès d'artistes invités à l'école*

Les participantes, pour la plupart, ont fait ressortir que le fait d'inviter un artiste à l'école était un moyen de ressourcement artistique.auprès d'eux, les EDMS expérimentent et continuent à développer leurs compétences artistiques. Offrir à un artiste d'intervenir dans sa classe devient alors un mécanisme de formation tant pour les EDMS que pour les élèves.

Les EDMS profitent de la venue de l'artiste pour prendre la posture de l'apprenante en s'abandonnant aux propositions de celui-ci :

« Quand l'artiste arrive dans ma classe, je vais l'accueillir comme étant un artiste invité, le présenter comme étant quelqu'un qui vit dans le milieu professionnel puis qu'on a plein de choses à apprendre de cette personne-là. Je me sens en terrain commun et connu avec la personne parce que je considère qu'on est deux professionnels et qu'on se joint ensemble. Mais le rôle que je vais jouer cette journée-là va être un rôle plus d'élève. Je vais me mettre au niveau de mes élèves, et je vais être en total apprentissage face à cet artiste-là. Je vais garder mon rôle d'enseignante pour l'encadrement (...) Je m'abandonne totalement dans ce temps-là. Puis j'invite les jeunes à faire pareil (...) Le prof en moi est encore là, mais y'a un gros côté de moi qui est l'artiste apprenti qui va apprendre » (Alice, entretien phase I : 92-96).

Comme participante lors des ateliers données par les artistes, Nadia, l'« apprenante », offre un modèle aux élèves. Il s'agit d'une autre façon de se présenter à eux tout en montrant une autre facette de soi :

« Ah, vous dansez bien, madame ! ». Les élèves te voient d'une autre façon. Parce que souvent quand t'enseignes, c'est sûr que tu dances, mais en même temps, c'est les élèves que tu veux faire danser » (Entretien phase III : 256).

Toutefois, Sophie adopte une posture d'apprenante en présence de l'artiste tout en s'assurant de l'encadrement disciplinaire dont il n'a pas à se soucier.

« L'artiste est au courant de la clientèle que j'ai et je m'assure de la discipline et de la gestion de la classe, pour ne pas que ce soit lui qui le fasse. Mais, je participe. Je fais toutes les activités, toutes les propositions parce que j'aime apprendre. Je pense que je veux être une éternelle apprenante » (Sophie, entretien phase I : 427).

Tout en se « formant » et se ressourçant grâce à l'artiste invité, les EDMS exercent en même temps leur spécificité pédagogique en classe en faisant des liens tout en participant ou non à l'atelier donné par l'artiste.

« Quand l'artiste est dans ma classe, j'suis à la fois apprenante et enseignante. Je profite de la situation pour moi-même vivre quelque chose. Sans nécessairement participer activement, mais me laisser imprégner par la couleur puis par la personnalité puis par ce qui est proposé par l'artiste. Je vis son atelier ... Mon rôle avec l'artiste qui arrive de façon ponctuelle dans un contexte qu'il ne connaît pas c'est d'assurer le lien. Je vais faire les associations, je vais dire « Regardez ce qu'il vient de dire. Ça nous ramène à (...), ça ne vous fait pas penser à quelque chose ? ». Puis, je me donne aussi vraiment le devoir d'enlever toute préoccupation disciplinaire à l'artiste » (Claire, entretien phase I : 299-301).

Il y a rebondissement de la formation continue de l'EDMS par l'artiste vers les élèves car il ou elle fait des liens pédagogiques entre le travail de l'artiste et l'apprentissage.

En ce sens, la transposition didactique est facilitée en reconstruisant les savoirs expérimentés en savoirs à enseigner.

L'invitation de l'artiste est un mécanisme de ressourcement, tant pour elles que pour les élèves comme le relate Audrey :

« J'ai vraiment aimé être suivie, être accompagnée d'un artiste et soutenue avec un regard différent, ça m'animait. J'ai besoin de ça. Mais qu'il vienne me soutenir un peu. C'est un peu égoïste mais c'est peut-être pour venir me nourrir moi, pour permettre que je nourrisse mieux les élèves ensuite(...) Les artistes à l'école m'aident énormément à apporter différentes couleurs artistiques dans mon travail auprès des élèves » (Entretien phase I : 291).

#### 4.2.3.5.3 Collaborer avec un artiste invité complémentaire à soi

Tout en étant formatrice pour les EDMS, la présence d'un artiste à l'école devient un moment privilégié de collaboration artistique. Pour ce faire, les participantes soulignent qu'elles privilégient le choix d'artistes qui sont différents d'elles et valorisent la complémentarité pour collaborer; ce que l'artiste est, ce qu'il apporte aux élèves est différent, selon Clémence cela complète le travail de l'EDMS en classe:

« Quand l'artiste vient en classe, des fois il y a une fusion, une bonne complémentarité (...) Je vais chercher des spécificités chez les artistes que moi je n'ai pas. Je choisis des artistes qui ont vraiment à apporter quelque chose de nouveau aux élèves, et à moi personnellement » (Entretien phase I: 230- 301).

Elle a l'impression de travailler en collaboration avec l'artiste lorsque les deux se reconnaissent dans les rôles complémentaires qu'ils jouent auprès des élèves.

« En hip hop, l'artiste invité avait une préoccupation historique: mettre cette danse-là en contexte. Après, il est revenu en tant que chorégraphe. À ce moment-là, moi j'étais aussi l'interprète, pour être en mesure d'être ensuite la répétitrice. Nous sommes aussi devenus des collaborateurs, dans le sens où l'on a discuté comment j'allais continuer à les faire travailler au niveau de leur interprétation, puis comment on allait créer la fin, ensemble avec les élèves et moi aussi » (Clémence, entretien phase I : 273).

Pour les élèves, l'artiste peut faire découvrir des aspects de la danse que l'EDMS n'aborde pas :

« Quand je fais venir un artiste, je trouve que ça donne la chance aux élèves de découvrir une autre façon de voir la danse. Je trouve ça important que les élèves, ils s'attachent pas



nécessairement à une façon. Mais de voir un autre point de vue (...) D'aller vers un artiste pour donner du bagage aux jeunes que toi tu ne développeras pas ou que tu possèdes moins » (Nadia, entretien phase I : 183-186).

De plus, pendant l'atelier avec un artiste, l'EDMS est en mesure de tisser des liens avec ce qui est dit, fait, expérimenté et ce, en mettant des mots sur ce qui est vécu. Les postures<sup>100</sup> qu'il ou elle adopte en classe face aux élèves sont alors différentes. Les rôles de l'EDMS deviennent plus « pédagogiques » et de celui de l'artiste plus « artistiques » donc complémentaires. Audrey parle de cette complémentarité :

« Je vais arrêter l'artiste et je vais questionner l'artiste, je vais faire des liens avec le développement des compétences, des trucs que les élèves doivent cibler. Mais c'est vrai que je deviens plus rationnelle ou pédagogique. Parce que l'artiste est là, il fait son travail d'artiste. Je ne fais pas les deux » (Audrey, entretien phase I : 285).

Dans cette collaboration avec l'artiste, les participantes saisissent les occasions pour non seulement tisser des liens mais aussi pour faire ressortir les possibilités de réinvestissement ainsi que le potentiel de signification du travail avec l'artiste. Les nouveaux apprentissages artistiques nés de la collaboration et de la complémentarité avec l'artiste invité en classe sont presque sur le coup réinvestis pour servir l'apprentissage de l'élève donc transformés en savoirs enseignés.

« C'est sûr aussi que l'on fait les liens avec ce qui a été vécu, mais on anticipe ce qu'on va pouvoir faire après aussi. Toutes les possibilités de réinvestissement, on les vit au moment où on participe à l'atelier. On vit l'atelier pour soi, on s'assure de la discipline, on fait les associations avec ce qui a été fait avant, on essaie d'anticiper ce qu'on pourrait réinvestir (...) Puis comme tu veux donner un sens à ce qui a été fait, tu vas réinvestir, récupérer les choses, leur donner une suite » (Claire, entretien phase I : 307-310).

Du coup, dans la collaboration avec l'artiste, les participantes jouent leur rôle de passeur de culture ainsi que de savoirs artistiques. Elles peuvent devenir des intermédiaires, des médiateurs entre l'art et l'apprentissage. Les participantes disent donc profiter de la venue de l'artiste pour collaborer artistiquement et pédagogiquement auprès des élèves.

---

<sup>100</sup> « Les compétences de chacun pourront se compléter alors d'autant mieux que les postures seront explicitées. On peut tout à fait imaginer la venue d'un artiste dans une classe et les enseignements qu'en tire un enseignant. Son but sera d'aider les élèves par exemple, à prendre conscience de certaines caractéristiques d'une pratique artistique ou à modifier certaines représentations » (Ardouin, 1997, p.34).

**En résumé**, dans la sphère de l'*Agir*, nous avons présenté les rôles identitaires tant pédagogiques qu'artistiques que les EDMS actualisent en pratique. Ces rôles que les participantes disent jouer en classe peuvent s'apparenter à ceux de la définition ministérielle (figure 14, p. 180). Nous avons également présenté des « agacements identitaires » qui parfois ne permettent pas aux participantes de jouer tous les rôles qu'elles disent jouer dans la pratique mais qui sont surmontés par une bonne gestion de classe et des apprentissages ainsi que par l'équilibration de la tension formation/spectacle.

L'une des stratégies identitaires que les participantes privilégient dans l'*Agir* est l'alternance des rôles. Elle permet aux EDMS de s'adapter aux contextes pédagogiques et aux besoins des élèves tout en tenant compte de la mobilisation des stratégies de conciliation et de différenciation de la sphère de *Devenir*, en plus de celle des implications multiples de la sphère *Se réaliser* de la transaction interne. L'autre stratégie de cette sphère est celle de la formation continue que les EDMS mobilisent pour développer ou entretenir les rôles qu'elles disent jouer. La formation continue par des moyens formels et non-formels permet de réfléchir sur sa pratique et de se transformer sur le plan identitaire dont ceux de se ressourcer auprès d'artistes invités et de collaborer avec eux grâce à leur complémentarité.

### 4.3 Synthèse du chapitre IV

Dans ce chapitre, nous avons présenté six sphères de négociation identitaire de la double transaction de la construction identitaire des EDMS. La première partie, consacrée à la transaction interne, a présenté les sphères de négociation identitaire *Devenir*, *Se réaliser* et *Se projeter en tant qu'EDMS* qui révèlent les tensions identitaires intrasubjectives et les stratégies pour les apaiser. La deuxième partie, consacrée à la transaction externe, a présenté les sphères *Faire sa place*, *Rencontrer l'autre* et *Agir en tant qu'EDMS* qui révèlent les tensions intersubjectives et les stratégies pour les apaiser (voir tableau IX ci-bas).

Sur le plan biographique, l'identité pour soi des EDMS se construit par la négociation des identités héritées ou acquises de la formation en danse, des expériences artistiques et de la pratique artisanale d'enseignement en milieu loisir pour se convertir aux référents identitaires distinctifs des EDMS. Elle nécessite la conciliation des polarités et postures artistiques et pédagogiques, en alliant créativité, sens pédagogique, altruisme et sensibilité dans leur formation pour ensuite le faire dans la pratique. Elles différencient leur identité professionnelle de celle des professeurs de danse en contexte de loisir en mettant de l'avant des référents identitaires distincts des leurs. Ces référents sont ancrés dans la formation universitaire, dans la mission, la visée et les contenus des programmes en danse, le développement de la personne et la démocratisation de la discipline. Au terme de leur formation, elles s'impliquent de manières multiples dans des projets artistiques, dans d'autres contextes d'enseignement ou de formation ou dans divers contextes complémentaires ou non à la profession. En général, lorsqu'il y a cohérence identitaire, elles désirent maintenir et renforcer leur identité dans l'avenir en diversifiant les contextes d'enseignement.

Sur le plan relationnel, l'identité pour autrui des EDMS se construit entre autre en se faisant une place dans le contexte institutionnel scolaire et en apaisant les facteurs socio-institutionnels irritants sur le plan identitaire. Pour ce faire, les participantes doivent se défendre en revendiquant le respect du Régime pédagogique en art; en sollicitant les instances et en défendant les conditions de travail, la discipline et les budgets. De plus, devant la méconnaissance par autrui de la profession, les EDMS en font la promotion par des arguments discursifs qu'elles mobilisent dans la rencontre avec autrui : elles affirment publiquement leur identification à la discipline et à la profession, affirment leur appartenance aux EDMS ainsi que leur qualification, font la promotion des programmes de danse au sein du PFEQ/MELS, font valoir leur compétence en évaluation des trois compétences et contrent les préjugés. En classe, elles alternent les rôles qu'elles disent jouer en actualisant les postures artistiques et pédagogiques tout en apaisant les agacements identitaires de la pratique. Lorsqu'elles ressentent des carences ou des besoins identitaires, elles privilégient divers mécanismes de formation continue pour entretenir des rôles liés à

leur identité professionnelle d'EDMS par des moyens formels ou non-formels tels que la réflexion sur sa pratique avec autrui, le ressourcement auprès d'artistes invités et la collaboration avec ceux-ci.

Tableau IX : Synthèse des stratégies des sphères des transactions interne et externe

<b>Stratégies des sphères de négociation identitaire de la transaction interne</b>	<b>Stratégies des sphères de négociation identitaire de la transaction externe</b>
<p><i>Devenir EDMS</i></p> <p><b>Stratégie de conversion</b></p> <p>Négocier les identités héritées ou acquises pour s'arrimer aux référents identitaires distinctifs des EDMS.</p> <p><b>Stratégie de conciliation</b></p> <p>Unir sensibilité artistique et création; Allier altruisme et sens pédagogique.</p> <p><b>Stratégie de différenciation</b></p> <p>Faire valoir :</p> <p>Formation universitaire; Mission éducative; Logique d'apprentissage; Contenus/compétences; Développement de la personne; Démocratisation en danse.</p>	<p><i>Faire sa place en tant qu'EDMS</i></p> <p><b>Stratégie de défense</b></p> <p>Revendiquer le respect du Régime pédagogique en art; Solliciter les instances, le syndicat pour exiger la qualification en art; Défendre les conditions de travail, la discipline et les budgets.</p>
<p><i>Se réaliser en tant qu'EDMS</i></p> <p><b>Stratégie d'implication multiple</b></p> <p>Trois aspects de la réalisation de soi dans la profession :</p> <p>S'impliquer dans des projets artistiques variés; S'impliquer dans d'autres contextes d'enseignement ou de formation ; S'impliquer dans divers contextes complémentaires ou non à la profession.</p>	<p><i>Rencontrer l'autre en tant qu'EDMS</i></p> <p><b>Stratégie de promotion</b></p> <p>Affirmer publiquement son identification à la discipline et à la profession; Affirmer son appartenance aux EDMS; Affirmer sa qualification; Promouvoir les programmes de danse du PFEQ-MELS; Faire valoir sa compétence en évaluation des trois compétences; Contre les préjugés.</p>
<p><i>Se projeter en tant qu'EDMS</i></p> <p><b>Stratégie de maintien et de renforcement</b></p> <p>Diversifier les contextes d'enseignement.</p>	<p><i>Agir en tant qu'EDMS</i></p> <p><b>Stratégie d'alternance des rôles</b></p> <p>Alterner les rôles pédagogiques et artistiques que les EDMS disent jouer en classe;</p> <p><b>Stratégie de formation continue</b></p> <p>Se perfectionner en continu par des mécanismes formels (congrès, colloques, travaux ministériels, cours) Se perfectionner en continu par des mécanismes non-formels: Réfléchir sur sa pratique avec autrui; Se ressourcer auprès d'artistes invités; Collaborer avec des artistes complémentaires à soi.</p>

Dans la figure qui suit, les résultats sont ici transposés sur les axes de la double transaction interne/biographique et externe/relationnelle. Trois sphères de négociation en blanc, *Devenir, Se réaliser et Se projeter* découlent de la transaction interne. Au centre des sphères les tensions en rouge que les EDMS peuvent vivre peuvent être gérées par des stratégies intrasubjectives : conversion, conciliation, différenciation, implication multiples et maintien/renforcement. Trois sphères de négociation en gris *Faire sa place, Rencontrer l'autre et Agir* découlent de la transaction externe. Au centre des sphères les tensions en rouge que les EDMS peuvent vivre peuvent être apaisées par des stratégies intersubjectives défense/revendication, promotion/argumentation, alternance des rôles, formation continue. À l'intérieur des sphères peuvent se vivre des tensions, à un moment ou un autre de la carrière, d'intensité plus ou moins fortes que les EDMS peuvent apaiser ou maintenir par des stratégies intra et intersubjectives.

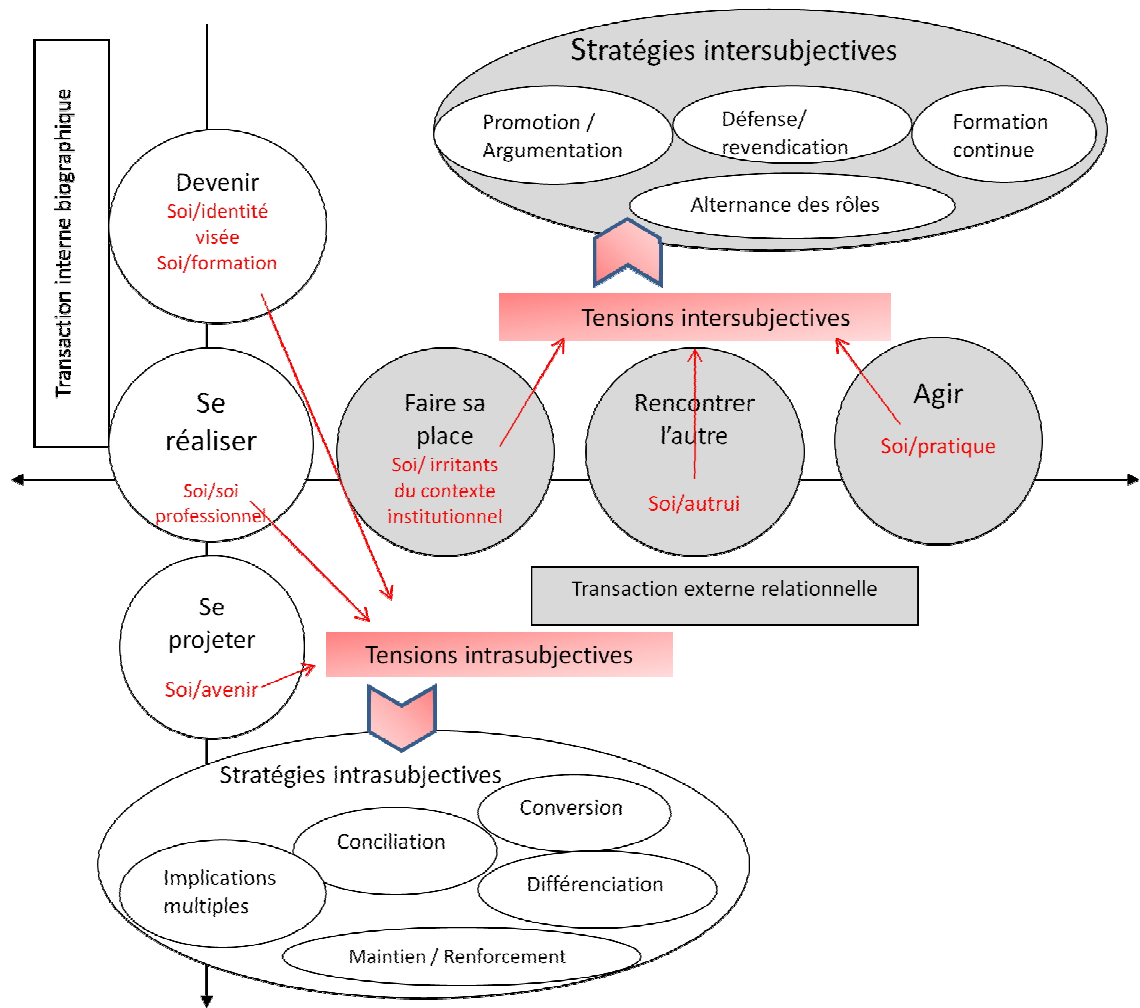


Figure 16 : Les sphères de négociation, tensions et stratégies identitaires sur les axes de la double transaction du cadre conceptuel.

## CHAPITRE V DISCUSSION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

*« Les identités comme les altérités subissent des variations au cours de l'histoire et sont dépendantes de leur contexte de définition »  
(Dubar, 2001)*

L'objectif de notre étude était de décrire tant les tensions identitaires vécues par des enseignantes de la danse en milieu scolaire (EDMS) que les stratégies qu'elles déploient pour construire leur identité professionnelle. Dans le chapitre précédent, ont été présentées six sphères de négociations identitaires communes aux EDMS découlant de la double transaction (Dubar, 1991), interne et externe. Des tensions ainsi que des stratégies identitaires intrasubjectives et intersubjectives ont été identifiées au sein de discours d'EDMS sur leurs parcours biographiques et sur leurs représentations professionnelles ainsi que de questionnaires complémentaires.

La première partie de ce chapitre sera consacrée à la discussion des résultats sur les stratégies identitaires que déploient les EDMS au sein des six sphères de négociation de l'identité professionnelle. Nous les discuterons en les reliant aux écrits de la littérature.

La deuxième partie de ce chapitre sera consacrée à l'interprétation des résultats par des profils identitaires provisoires et ce, en résonance avec la problématique et le cadre théorique. Ces profils donnent un sens aux résultats. Ils découlent des négociations s'effectuant au sein des sphères de la construction identitaire et ont été obtenus par le croisement de la présence ou de l'absence de tensions identitaires au sein des sphères. Ils évoquent les effets résultant des tensions sur les participantes ainsi que des stratégies mobilisées par elles selon les contextes.

## **5.1 Stratégies identitaires des sphères internes et externes**

Pour présenter nos résultats, nous avons distingué, d'une part, ceux qui provenaient de l'analyse de la transaction interne. Les résultats donnent accès au travail de compromis identitaire conduisant à « l'identité pour soi ». Ont émergé, d'une part les identités héritées, négociées, présentes et visées des participantes ainsi que les tensions et stratégies identitaires intrasubjectives inhérentes à la transaction interne. D'autre part, ont aussi émergé les résultats qui provenaient de l'analyse de la transaction externe, laquelle a donné accès au travail de compromis identitaire à faire pour construire l'identité « pour autrui ». En ont ressorti « l'identité revendiquée » en contexte, « l'identité médiée » en interrelation, « l'identité en actes » ainsi que les tensions et stratégies identitaires intersubjectives inhérentes à la transaction externe.

Bien que ces deux parties distinctes facilitaient la présentation des résultats, la construction de l'identité pour soi et de l'identité pour autrui, tel que le propose le cadre théorique, ne sont pas des processus distincts car la transaction interne chevauche la transaction externe, les deux sont interdépendantes.

### **5.1.1 Les six sphères internes et externes de négociation identitaire**

Les transactions interne/biographique et externe/relationnelle s'effectuent dans des espaces d'identification, d'interaction et de temporalités significatives que nous avons nommées les « sphères de négociations identitaires » des tensions identitaires. Ont été mises au jour six sphères de négociation de l'identité d'EDMS ainsi que des stratégies identitaires intrasubjectives ou intersubjectives communes qui s'y rattachent et ce, bien que la construction identitaire soit un processus dynamique et relationnel, un parcours évolutif propre à chaque enseignant (Cattonar, 2005; Dubar, 1991, 1998, 2000; Dubet, 1994; Gravé, 2002; Kaddouri, 2006; Lévi-Strauss, 1977).



Trois sphères relèvent de la transaction interne : *Devenir EDMS*, *Se réaliser* et *Se projeter en tant qu'EDMS*. Les trois autres relèvent de la transaction externe : *Faire sa place*, *Rencontrer l'autre* et *Agir en tant qu'EDMS*<sup>101</sup> comme le résume le tableau suivant.

Tableau X : Tableau synthèse des six sphères de la construction identitaire des EDMS et les stratégies qui s'y rattachent

<b>Sphères de la construction identitaire des EDMS transaction interne/biographique</b>	<b>Stratégies identitaires intersubjectives/temporelles d'EDMS</b>
Devenir EDMS	Conversion à la profession d'EDMS Conciliation des pôles artiste/enseignant Différenciation des pôles professeur de danse/EDMS
Se réaliser en tant qu'EDMS	Implications multiples
Se projeter dans l'avenir en tant qu'EDMS	Maintien identitaire
<b>Sphères de la construction identitaire des EDMS transaction externe/relationnelle</b>	<b>Stratégies identitaires intrasubjectives/spatiales d'EDMS</b>
Faire sa place en tant qu'EDMS	Défense/ revendication
Rencontrer l'autre en tant qu'EDMS	Argumentation/ promotion
Agir en tant qu'EDMS	Alternance des rôles dans l'action Formation continue

Nous avons nommé les espaces de négociation identitaire « sphères » de la construction identitaire et les avons désignées par des verbes qui reflètent le travail identitaire à effectuer. Chacune des sphères représente des espace-temps propices à la régulation stratégique des tensions en jeu. Elles témoignent d'une visée, quête ou enjeu pour la profession d'EDMS: harmonisation identitaire, légitimité, crédibilité, valorisation, reconnaissance sociale, entretien identitaire, maintien identitaire. Les sphères permettent à l'EDMS de se construire sur les plans ontologique et pragmatique (Camilleri,

<sup>101</sup> Ces sphères de négociation identitaires ne sont probablement pas toutes exclusives aux EDMS. Elles pourraient à notre avis être les mêmes pour les enseignants en arts, pour les enseignants spécialistes ou pour les enseignants d'une nouvelle discipline introduite à l'école tel qu'éthique et culture religieuse (ECR) ou l'éducation physique. Elles pourraient à notre avis être transposables à la profession et à la discipline danse aux niveaux collégial et universitaire.

2004) en lui permettant d'intégrer, à sa manière, les changements identitaires individuels et contextuels.

Les tensions identitaires des EDMS, au cœur de la problématique de l'étude tout comme celles relevées dans l'analyse, animent les sphères de négociation identitaire. Ces tensions proviennent des écarts<sup>102</sup> entre des polarités qui dynamisent l'espace de création identitaire. Les écarts sont comparables à des contraintes d'un processus de création car, dans le déséquilibre créatif, ils permettent des choix identitaires. Les écarts de logiques, de valeurs représentent des zones d'incertitudes et de tensions qui poussent les EDMS à faire des choix et à mobiliser ou non des stratégies identitaires pour réduire les écarts entre le soi, le soi idéal et autrui, entre les identités héritées, prescrites, réelles, projetées, entre les représentations polaires, les logiques opposées, les postures complémentaires, entre les rôles à jouer pour soi et pour autrui, entre le prescrit et le réel dans la pratique.

Les tensions cernées offraient à cette étude un espace d'analyse de la définition du soi professionnel, des représentations de soi. Toutefois, elles sont aussi révélatrices de la marge de manœuvre stratégique qu'ont les participantes pour résoudre le problème identitaire par des stratégies identitaires<sup>103</sup> diverses mobilisées pour les réduire ou les maintenir. Les stratégies repérées<sup>104</sup> visent à atteindre un certain confort identitaire lorsqu'il y a moins de tensions ou à combler les écarts polaires afin de contrer l'inconfort identitaire.

Cette étude permet non seulement de confirmer les tensions identifiées en amont de la cueillette des données mais permet d'identifier des comportements stratégiques d'EDMS

---

<sup>102</sup> La tension, pour nous, offre une zone de travail et de croissance identitaire qui provoque, dans le déséquilibre, un positionnement, un choix ou un compromis entre deux pôles qui force la résolution du problème identitaire par les participantes qui dépend de leur parcours biographique et du contexte dans lequel elles interviennent.

<sup>103</sup> Stratégie étant définie comme étant la façon dont un individu gère pour un temps donné cet équilibre instable dessiné par des dynamiques identitaires qui ont une grande incidence sur « les projets/ projections de soi/ et les projets d'action, sur les comportements d'engagement dans/ retrait des/ pratiques sociales et sur l'affirmation d'un système de valeurs » (Barbier et Galatanu, 1998, p.60). « Les stratégies identitaires sont constituées de conduites actives et conscientes et de mécanismes de défense inconscients (...) l'hypothèse stratégique suppose que la production de l'identité ne soit pas un simple jeu de reflet, ni le résultat de réponses plus ou moins mécaniques (...) elle oblige l'acteur à opérer des choix qui vont orienter les événements ultérieurs et avoir des conséquences sur son propre devenir » (Barreyre et Bouquet, 1995, p.194).

<sup>104</sup> Les stratégies associées aux sphères intégrées au tableau X sont celles que nous avons pu identifier le plus souvent et qui caractérisaient un ensemble de comportements stratégiques. Certaines autres stratégies ont émergé de l'analyse mais n'ont pas été conservées dans nos résultats car, vu notre petit échantillon, elles n'étaient pas assez récurrentes.

pour les diminuer et atteindre la visée des sphères de négociation. Le repérage des stratégies ancrées dans les tensions vécues s'est avéré pertinent pour sonder de manière pragmatique un problème ontologique.

### **5.1.2 Stratégies intrasubjectives structurantes de la sphère du *Devenir***

Nous constatons que le travail identitaire structurant et stratégique des EDMS relevant de la sphère du *Devenir EDMS*<sup>105</sup>, a des impacts sur toutes les autres sphères des transactions interne et externe. Les stratégies élaborées dans la sphère du *Devenir* influencent les négociations identitaires des autres sphères car elles peuvent être couplées avec les stratégies identitaires en contexte, mises en jeu dans le compromis synchronique de la transaction externe, en amont et même tout au long de la carrière.

Le « projet identitaire » (Barbier *et al.*, 2006) de la sphère *Devenir EDMS* se construit par une transformation des référents identitaires, par le développement de compétences artistiques et pédagogiques, par l'appropriation d'un corpus de savoirs et par la pratique en amont de la carrière d'EDMS. Il comporte trois stratégies temporelles (Barbier *et al.*, 2006, p.142-143) qui découlent des tensions créées par les représentations polaires à négocier : 1- La conversion des héritages identitaires, tant par la négociation que par un changement de paradigme de formation, est une stratégie d'adaptation (Camilleri, 2004), 2- La conciliation des appartenances aux postures artistiques et pédagogiques est une « stratégie d'approche » selon Barbier (2006) et 3- la différenciation des postures d'EDMS de celle du professeur de danse en milieu du loisir est une « stratégie d'évitement » (*ibid*).

#### **5.1.2.1 Stratégie de conversion**

Nos résultats montrent que c'est à partir de la négociation des identités héritées ou acquises que l'EDMS transige son passage à la formation initiale et de ce fait, construit l'identité professionnelle dont plusieurs auteurs font mention notamment Malet (1998),

---

<sup>105</sup> « La formation à une profession exprime un projet polymorphe et global générateur d'identité » (Grange, 2001).

Dubar (1991), Berger et Luckman, (1996) et Barbier (2006). Les EDMS négocient, dans cette sphère, leurs héritages individuels historiques (De Gaujelac, 2009; Mucchielli, 1986), liés à la formation en danse reçue en contexte de loisir, scolaire ou professionnel. Elles négocient les héritages de leurs expériences artistiques, de leurs expériences d'enseignement en pratique artisanale en contexte de loisir en amont de la formation initiale.

Les héritages des représentations polaires, artiste/enseignant et professeur de danse/EDMS, amènent les futurs EDMS à réaliser des compromis diachroniques stratégiques. Le travail stratégique et dynamique de gestion constructive des polarités et des cultures fondatrices de la profession, présent en formation initiale, pousse à la conversion identitaire. Il s'agit d'un travail de régulation d'entre-deux polarités d'identités héritées ou acquises et d'identités visées qui aide à conjuguer ou à distinguer les postures déterminant les caractères identitaires fondamentaux des EDMS. La stratégie de conversion aide l'EDMS à passer du paradigme loisir au paradigme apprentissage. Autrement dit, passer de celui de l'école de danse à celui de danse à l'école. Par les ruptures ou les continuités qu'elle entraîne, cette conversion devient un tremplin essentiel pour la profession d'EDMS.

### **5.1.2.2 Stratégie de conciliation**

La conciliation est une stratégie qui vise à réduire les écarts entre les postures identitaires d'artiste et d'enseignant. Elle permet « la cohérence complexe » qui, selon Camilleri (2004), consiste à élaborer une identité de compromis entre deux cultures à travers lesquels l'EDMS va s'affirmer et devenir, selon l'expression de Rodrigues (2003), un enseignant biculturel à sa manière. La conciliation permet aux EDMS de diminuer la tension engendrée par les postures du champ artistique et celle du champ de la pratique éducative. Le travail de conciliation vise à harmoniser les postures disciplinaire et pédagogique, artiste et enseignant (Bonin, 2007; Hipp, 1994; Johnson, 2001; Mok, 1983; Roberts, 1993b; Robinson, 1993). A priori, contradictoires et en déséquilibre ces postures, dans les faits, se concilient plus aisément que les postures loisir et scolaire pour les EDMS de notre étude.

Les facteurs identitaires favorables à cette conciliation, pour la part « artiste », sont la sensibilité (Lacince, 2000) et la créativité (Schwartz, 1993) actualisées en amont et pendant la carrière. Pour développer la part « enseignante », le sens pédagogique et l'altruisme sont aussi deux facteurs essentiels à l'intervention éducative.

Nos résultats montrent que la création chorégraphique est aussi l'un des facteurs favorables à la conciliation. D'ailleurs, comme le mentionne Laurier (2003), l'un des défis du futur enseignant est de créer des passerelles entre enseignement et création « afin que les compétences professionnelles propres à la profession enseignante ainsi que les connaissances pratiques et théoriques propres à la création s'intègrent en un tout cohérent » (p.370). La stratégie de conciliation permet l'harmonisation des postures qui est, selon McFee (1994)<sup>106</sup>, essentielle à l'enseignement en milieu scolaire. Elle s'effectue de diverses manières, tantôt par le développement de la posture artistique tantôt par la mobilisation de la posture pédagogique et ses multiples entre-deux. La résultante de la stratégie de conciliation est réinvestie dans la sphère de *l'Agir*.

### 5.1.2.3 Stratégie de différenciation

Si la stratégie de conciliation aide à l'harmonisation de la polarité artiste/enseignant dès la formation, la stratégie de différenciation de la polarité professeur de danse/EDMS les aide à maintenir l'écart entre les deux postures pour devenir EDMS. Notre problématique, a déjà fait état de la tension structurante créée par la polarité des logiques artistiques et pédagogiques or, nos résultats montrent que la polarité créée par les logiques loisir et scolaire est très exacerbée, plus que nous l'avions imaginé.

Les futurs EDMS se transforment sur le plan identitaire lorsqu'elles distinguent la représentation de l'enseignement de la danse comme loisir, où le professeur semble davantage *magister*, de celle de l'enseignement de la danse à l'école où l'enseignant semble pédagogue et créateur. À l'intérieur de la transformation identitaire, il peut surgir des

---

<sup>106</sup> « The dance artist is concerned to make art and sees this is a developmentally advantageous for pupils. In contrast the teacher is concerned with pupils learning, seeing engagement with the art as an appropriate vehicle (...) Both elements are integral to the artistic approach for dance education » (p.83).

tensions provoquées par des discordances (Festinger, 1957) d'images identitaires distinctes. Il existe une différence marquée entre l'enseignement d'un style ou d'une technique de danse versus celui de la danse contemporaine de création. Ce sont deux représentations engendrant des contenus de danse et des modes d'intervention distincts (Faure, 2000).

Les participantes qui ont fait leurs premières armes dans une pratique artisanale de l'enseignement en contexte de loisir ont fait état de différences marquées entre leur posture identitaire dans ce contexte et celle adoptée en milieu scolaire. Par la comparaison des actes, des contenus, des visées et missions reliés aux deux contextes d'enseignement, il nous a été possible de dégager des référents identitaires communs aux participantes qui se différencient du contexte de loisir. Certains référents sont conservés par les participantes, d'autres sont réfutés ou ajoutés pour arriver à jouer les rôles qu'elles disent jouer dans l'*Agir*.

Par les stratégies de conciliation et de différenciation, les futurs EDMS négocient leur identité en faisant des choix de postures non provisoires sur les continuums de l'enseignant et du créateur, de même que celui du *magister* et du pédagogue<sup>107</sup>.

D'abord mobilisée dans la sphère *Devenir*, la stratégie de différenciation s'avère utile lorsque d'autres stratégies des sphères *Faire sa place*, *Rencontrer l'autre* et *Agir* le réclament. Par exemple, pour faire sa place dans l'institution, défendre la profession et, dans la rencontre d'autrui, pour argumenter sur les différentes logiques d'action de la pratique et pour distinguer les rôles à jouer.

---

<sup>107</sup> Le modèle d'enseignant et d'enseignement de la danse offert par les EDMS est différent de ce à quoi s'attend l'élève. La plupart des élèves ont une représentation de la classe de danse soit celle que l'on retrouve en milieu du loisir enseigné par un enseignant qui privilégie un enseignement plus directif où l'élève s'échauffe et apprend une chorégraphie d'un style précis pour un spectacle. Les élèves connaissent mieux le comportement du professeur de type *magister*. Or, la danse à l'école et l'EDMS proposent d'autres modèles auxquels les élèves sont peu habitués. L'EDMS s'approche davantage du type *pédagogue* et l'élève ne retrouve pas nécessairement ses représentations du professeur de danse. Les élèves doivent apprivoiser une nouvelle posture de l'enseignant dont la logique pédagogique et artistique est axée sur les apprentissages des trois compétences et non seulement de la compétence à interpréter. Il n'y a pas qu'une forme de classes mais de nombreuses formes de classes possibles lorsque l'on fait interagir le développement de trois compétences en classe. Or, l'élève doit s'y adapter, doit s'ouvrir aux autres rôles et postures identitaires adoptés par l'EDMS. Une fois adapté, l'élève jouera plus volontiers ces rôles lui-même. La différenciation des logiques récréative et d'apprentissage est essentielle à faire de la part des élèves car s'ils ne font pas cette différenciation, des tensions peuvent émerger dans la pratique de l'enseignant.

### 5.1.3 Stratégies intrasubjectives des sphères *Se réaliser* et *Se projeter*

Les résultantes négociées des stratégies de conciliation et de différenciation de la sphère *du Devenir* sont uniques à chaque participante donnant lieu à des définitions de soi pour soi multiples<sup>108</sup> dans la sphère *Se réaliser* de la transaction interne. Bien qu'EDMS pour autrui, les participantes se définissent de multiples façons pour soi dépendamment des trajectoires biographiques et des contextes dans lesquels elles évoluent. Par exemple, les participantes peuvent se définir tant artiste, professeur de danse, pédagogue, éducatrice ou gestionnaire. Ces nombreuses définitions de soi pour soi qui caractérisent les EDMS renvoient au concept d'« identité bricolée » de Dubar (1991) qui contraste avec l'identité pour autrui d'EDMS utilisée dans l'interaction sociale.

#### 5.1.3.1 Stratégie d'implication multiple

Les multiples définitions de soi entraînent, dans l'action, une stratégie d'implication multiple personnelle et professionnelle, amenant les participantes à « porter plusieurs chapeaux ». Cette stratégie réduit les tensions intrasubjectives soi/soi, les écarts entre le soi professionnel et le soi personnel, entre les définitions multiples ainsi qu'entre le soi et le soi idéal. Comme le mentionnent Bourgeois (2006b) et Kaufmann (2004a), cela engendrait un sentiment de réalisation sur le plan personnel en complément à leur profession d'EDMS. L'implication multiple est mobilisée non seulement pour réguler une tension ou faire un compromis entre les différentes identités pour soi et leur identité pour autrui mais aussi par « intérêt pour l'exercice de l'action en elle-même » (Bourgeois, 2006, p. 111). Cette stratégie comble l'écart entre identité pour soi et pour autrui si, selon Kaddouri (2000), elle permet aux individus d'exprimer et de concrétiser ces identités dans des projets finalisés.

Les facteurs identitaires personnels développés dans la sphère *Se réaliser* sont différents de ceux reliés au besoin de formation continue dans la sphère de *l'Agir*. Ils

---

<sup>108</sup> Dans le questionnaire sociodémographique, 6 personnes sur 18 se définissent pour soi de façon unique Carmen (enseignante spécialiste en danse), Simone (enseignante de la danse en mentionnant que c'est le titre donné par autrui), Claire et Nadia (enseignante de la danse), Lucie et Audrey (artiste-enseignante). Les 12 autres se définissent dans le questionnaire par plus d'une définition de soi pour soi. 1/3 des participantes ressentent l'*unité* de l'identité pour autrui (exo-identité) et 2/3 la *multiplicité* d'identités, de définitions de soi pour soi (auto-identité).

n'émanent pas du même désir de perfectionnement professionnel ou de la tension à résoudre initiatrice de la stratégie de formation continue de la sphère de *l'Agir*. S'y trouve plutôt un plaisir, un volontariat associé à l'actualisation et à l'expression du soi de multiples façons complémentaires ou parallèles à la profession. Ce complément à l'identité pour soi, dans la sphère professionnelle, permet « l'entretien ou le maintien d'une image positive de soi » ou « de réactivation » (Barbier *et al.*, 2006) de l'identité par plaisir ou intérêt complémentaire à l'identité professionnelle. La stratégie d'implications multiples permet la réalisation de soi dans la profession des EDMS.

En entretenant des identités pour soi différentes de l'identité pour autrui, les participantes réalisent des parts identitaires d'elles-mêmes qu'elles valorisent et qu'elles jugent essentielles tant à leur développement personnel que professionnel dans la profession d'EDMS.

### **5.1.3.2 Stratégie de maintien identitaire**

Une autre des sphères de négociation identitaire de la transaction interne est la sphère *Se projeter*. Lorsque la cohérence identitaire est atteinte par les EDMS nous constatons une forte tendance à vouloir maintenir la trajectoire en continuité avec le champ formation, de la discipline et de l'enseignement de la danse par la l'affirmation et de maintien identitaire. Ces liens de continuité permettent la cohérence du sens (Camilleri, 2004). Or, si la plupart des participantes se projettent en continuité dans leur avenir professionnel d'EDMS, elles envisagent parfois de le faire dans des contextes ou milieux autres ou variés. En corrélation avec cette continuité, se manifestent une aisance, une satisfaction identitaire dans la pratique des EDMS qui désirent maintenir cette identité malgré les tensions identifiées.

Les stratégies intrasubjectives temporelles de la transaction interne : conversion, conciliation, différenciation, implication multiple et maintien identitaire contribuent à forger le noyau dur de l'identité de l'EDMS. Toutefois, comme c'est l'interaction avec autrui en contexte institutionnel ou social qui participe également à sa construction, nous



discutons dans le point suivant les stratégies spatiales interrelationnelles que les EDMS mobilisent dans la transaction externe.

#### **5.1.4 Stratégies intersubjectives liées à la transaction externe**

« *Se confronter à l'altérité c'est apprendre sur soi et les autres.* »

(Donnay et Charlier, 2008, p.15)

Les stratégies identitaires intersubjectives de la transaction externe des EDMS sont probablement celles qui se distinguent le plus de celles que pourraient mobiliser des enseignants d'autres disciplines scolaires tant aux ordres primaire ou secondaire étudiés par des auteurs qui nous ont précédée (Anadón *et al.*, 2001; Lessard et Tardif, 2003; Martineau et Presseau, 2007). En effet, elles sont particulières à la construction identitaire des EDMS en raison de la nature de la profession et de la discipline enseignée qui demeure présentement marginale et dévalorisée (Lenoir *et al.*, 2000) en éducation. C'est d'ailleurs dans les sphères *Faire sa place* et *Rencontrer l'autre* que les tensions sont les plus exacerbées et déstabilisantes pour les EDMS. La profession et la discipline danse sont méconnues, peu répandues et fragiles dans les institutions scolaires, obligeant tant la mise en œuvre de stratégies de défense et de revendication en contexte institutionnel que de stratégies de promotion face à autrui. Les EDMS doivent continuellement défendre et revendiquer leur statut professionnel et la discipline, pourtant intégrée depuis trente ans au curriculum scolaire et depuis une dizaine d'années dans la formation obligatoire des jeunes. Les sphères *Faire sa place* et *Rencontrer l'autre*, bien que distinctes dans l'analyse sont toutefois interreliées dans la réalité. En général, nos résultats montrent moins de tensions dans la sphère de l'*Agir* où les stratégies d'alternance des rôles et de formation continue sont mobilisées par les participantes.

#### **5.1.4.1 Stratégie de défense de la discipline et de la profession**

Si nous acceptons le principe du « je » comme expression de l'identité pour soi et du « nous » (société, institution, organisation) comme expression d'autrui, « l'identité est la résultante de la médiation entre le « nous » et le « je » (...) une identité médiée. » (Legault, 2003, p.22). Cette identité « médiée » résulte des jugements des partenaires institutionnels et, inversement, la reconnaissance des prétentions individuelles par les décideurs dépend, en partie, de la manière dont les individus font valoir leurs capacités biographiques (Gravé, 2002, p.68). L'institution (Landesmann, 2003) devient donc un espace significatif pour la construction de l'identité professionnelle de l'EDMS à partir de l'identité pour soi. Or, l'institution entretient des rapports à la profession parfois difficiles avec les EDMS. Ceux-ci engendrent des irritants identitaires menaçant l'identité en contexte scolaire les forçant à adopter une posture d'avocate pour y faire leur place. Luttés, batailles, combats, plaidoyers, revendications, négociations sont des actions nécessaires à la défense des droits de la discipline et de la profession menées par les EDMS. Nos résultats vont dans le sens des conclusions de Kaddourri (2001b) pour qui les stratégies défensives sont mobilisées lorsque des individus convaincus du bien fondé de leur profession et de leur discipline, doivent convaincre autrui.

L'entrée en contexte institutionnel scolaire pour les EDMS s'apparente au phénomène de migration (Manço, 1999) qui produit un entre-deux identitaire art-éducation entraînant un déchirement fragilisant l'identité. Le processus migratoire dans la culture scolaire (Champlin, 1997, p.117) offre une dynamique complexe où se bousculent « ruptures et continuité, perte et gains, transformations et adaptations » (Vatz Laaroussi et al, 1996 dans Balleux, 2006) par rapport à l'identité pour soi. Il s'agit d'un espace-temps où l'identité se reconstruit dans un horizon conçu par d'autres (Ondongh-Essalt, 1998 dans Balleux, 2006). En contexte institutionnel, les EDMS se comparent à des migrants minoritaires dans le système d'éducation. Ce phénomène pousse les EDMS à engager une stratégie défensive de positionnement pour revendiquer leurs droits professionnels et

disciplinaires, ce qui pourraient s'apparenter à celles que mobilisent les minorités culturelles en quête de légitimité, de crédibilité.

En quête de reconnaissance d'un statut, les EDMS doivent faire valoir leur qualification, revendiquer la création d'un champ d'embauche, faire reconnaître la danse comme matière d'apprentissage (et non « petite matière » ou comme divertissement à l'horaire), faire appliquer les droits conférés par la loi d'instruction publique. Peu importe l'expérience des participantes, *Faire sa place* est la sphère où les participantes vivent les tensions les plus intenses sur le plan individuel, exacerbées par le manque fréquent de soutien de la part des instances institutionnelles. Les logiques procédurale, gestionnaire, administrative versus des logiques artistique, éducative et pédagogique peuvent être contradictoires, mais elles demeurent interdépendantes. Elles s'affrontent par le biais des interlocuteurs institutionnels avec les lesquels les EDMS entrent en contact. Le fait de travailler avec les instances, d'être proactive, de s'affirmer, de développer des affinités avec les décideurs, en tant que justicière et avocate de sa profession et de sa discipline, est un levier pour la pérennité de la profession et pour l'obtention du respect des acteurs du terrain par une identité revendiquée (Legault, 2003, p.25). Cette mobilisation stratégique défensive favorise le développement de la profession et de la discipline tout en préservant les acquis.

Cette stratégie de défense vise, selon Kaddouri (2001b), l'«entretien identitaire» (p. 167) et la «préservation identitaire» (*ibid*, p. 168) et ce, non seulement sur le plan individuel, mais aussi sur les plans collectif et disciplinaire. Cet auteur parle également de stratégies identitaires de positionnement collectif et individuel combinées qui concernent des individus aux prises avec une double logique : l'une contribuant à la défense de leur discipline d'origine, l'autre au renforcement de leur propre positionnement identitaire (Kaddouri, 1997; Kaddouri, 2001b, p.165) que nous avons retrouvées ici. En effet, les recherches de cet auteur démontrent que les groupes et les personnes opprimées en quête de reconnaissance identitaire, face à la menace de la valeur groupale ou individuelle, enclenchent, en contexte, des mécanismes de défense de l'identité menacée (et même perçue négative). Un exemple parmi d'autres : l'inexistence d'un champ d'embauche pour

l'EDMS, donne l'impression aux participantes de ne pas exister comme profession d'où la difficulté de *Faire sa place en tant qu'EDMS*.

Toutefois, il peut devenir lassant et épuisant d'être les agents de défense de la profession et de la discipline à l'école car cela demande une action élargie sur le plan institutionnel ainsi qu'une ruse de positionnement identitaire qui n'est pas nécessairement visée dans les compétences professionnelles à développer lors de la formation universitaire.

#### 5.1.4.2 Stratégie de promotion de la profession et de la discipline

*« Toutes les interactions peuvent mener à une nouvelle construction identitaire. »*  
(Bakhtin, 1981, p.10).

Dans l'approche constructiviste, c'est dans le dialogue interactionnel avec autrui que se construit et se développe l'identité<sup>109</sup>. Face à l'autrui généralisé, les EDMS sont, comme le mentionne Malet (1998), dans « l'espace-temps de l'altérité » et de « l'extériorité formative de l'autre » (p. 53). Autrement dit, elles se trouvent dans une « promiscuité structurante avec autrui » (*ibid*, p. 210). Les éléments engagés dans le dialogue avec autrui, que nous avons appelés arguments discursifs, sont alors essentiels pour refléter les missions, comportements, valeurs et rôles d'EDMS<sup>110</sup>. Ils deviennent les référents identitaires qui permettent une compréhension réflexive du soi résultant du processus de construction identitaire. Les participantes à notre étude affirment qu'afin de faire reconnaître la profession et la discipline, il faille éduquer autrui en étant ambassadrices. Cette interaction avec autrui force, comme l'affirme Pallascio *et al.* (2000), l'élaboration d'arguments valables pour affirmer leur crédo et convaincre autrui. « La construction de l'identité professionnelle dépend, en partie, du degré d'exposition des professionnels aux

---

<sup>109</sup> L'interactionnisme symbolique distingue le je, du nous et du moi (Mead, 1963). L'approche psychosociologique considère l'identité sociale différente de l'identité personnelle (Tajfel, 1972).

<sup>110</sup> La clarification de l'identité professionnelle participe au développement professionnel. Mieux saisir les spécificités de son rôle, de sa mission, expliciter ses compétences, ses valeurs, les attentes de l'institution et des collègues vis à vis de soi-même, son projet professionnel constituent un support de son développement professionnel et de son image identitaire. (Donnay et Charlier, 2008, p.22)

discours publics (contenu symbolique) sur eux-mêmes et sur leur pratique » (Legault, 2003, p.29).

Les arguments discursifs que les EDMS utilisent pour dire la profession ont pour but la reconnaissance de soi par autrui (Ayraud M., 2000). Les arguments discursifs pour se définir permettent un « travail de malaxage identitaire » (Kaufmann, 2008, p.42) que le sujet mène, sous le regard d'autrui, dans le but d'infirmier ou de certifier « les identités proposées » (*ibid*). Pour réduire l'écart soi professionnel/perception d'autrui, les EDMS « éduquent » leurs interlocuteurs à leur profession en contexte scolaire en changeant le discours sur soi pour modifier la représentation stéréotypée du professeur de danse associée à la danse comme un loisir peu crédible en milieu scolaire.

La stratégie de promotion par des arguments discursifs des EDMS s'apparente à celles, étudiées par Barbier (2006) et Kaddouri (2006), de « redéfinition de soi » ou « de confirmation de soi » par rapport à autrui. En éduquant autrui à une profession méconnue, les EDMS parlent des éléments distinctifs qui les placent dans le modèle éducatif. Par rapport aux discours publics, l'EDMS adopte :

« des stratégies de réponse de l'acteur de confirmation/infirmation, de restauration/réparation (...) qui vont jusqu'à la proposition d'une image de soi à la fois récurrente dans les interactions et diversifiées selon les interactions » (Barbier et Galatanu, 2004, p.59).

Les participantes se définissent comme pédagogues plutôt que comme professeurs de danse en démontrant les logiques différentes à partir desquelles elles exercent, de manière à restaurer les écarts et dissonances créés par autrui<sup>111</sup>. Il pourrait s'agir d'un type de régulation de type « évitement » (Bourgeois, 2006b, p.75) qui consiste à éviter autant que possible de projeter, à soi et/ou à autrui, une image erronée ou négative de soi. L'EDMS mobilise alors des stratégies de récusation, d'atténuation ou de réaffirmation du soi disciplinaire (Lessard et Tardif, 2003) pour une « négociation de la reconnaissance

---

<sup>111</sup> « L'identité s'inscrit dans une intersubjectivité qui confronte l'individu au groupe auquel il se rattache et met en jeu un processus de relation en miroir : « l'individu se juge lui-même à la lumière de ce qu'il découvre être la façon dont les autres le jugent par comparaison avec eux-mêmes et par l'intermédiaire d'une typologie, à leurs yeux significative (*les EDMS ne sont pas comme elles sont perçues mais autrement*); en même temps, il juge leur façon de le juger lui à la lumière de sa façon personnelle de se percevoir lui-même, par comparaison avec eux et avec les types (*donne des exemples connus d'autrui*), qui à ses yeux, sont revêtus de prestige (*enseignants*). » (Erikson, cité dans Gravé, 2002, p.5)

réciproque » (Barbier et Galatanu, 2004, p.59). Il s'agirait d'une « construction du soi idéal par rapport à l'anti-modèle intériorisé » (*ibid*, p. 60) qui passe par une redéfinition de soi, une affirmation de l'identité qui s'apparente à la « stratégie de confirmation identitaire et stratégie de l'affirmation de l'identité dans l'interaction du soi avec autrui » décrite par Kaddouri (2001b, p.169). Pour ce faire, les participantes ponctuent leur discours de comparaison, de distanciation, de relativisation, de différenciation et d'opposition<sup>112</sup> des finalités polaires, des valeurs et les modèles communs dont les EDMS font la promotion. Le contenu des arguments mobilisés par les EDMS influence le discours sur soi par rapport à l'image médiatisée connue d'autrui. Par l'identité déclarée à autrui, l'EDMS revendique une identité reconnue (Legault, 2003, p.25) par la promotion de leur statut et qualification, des programmes de danse et de la logique d'apprentissage en plus de faire valoir leur compétences et missions<sup>113</sup>. Cela peut engendrer, pour autrui, des perturbations de ses référents identitaires ou dissonances<sup>114</sup>.

Cette stratégie de promotion a pour but de contrer la double marginalité scolaire et sociale (Gravé, 2002, p.58) et d'ajuster les représentations sur les EDMS. Il faut donc que les EDMS acceptent d'être proactives car elles portent « le poids » de la représentation de la profession et de la discipline qu'elles incarnent par leur simple présence face à autrui. Les perceptions identitaires d'autrui sur les participantes forment un écran à dissiper stratégiquement pour mieux se faire connaître et les arguments identitaires discursifs sont des référents de l'identité collective constituant les éléments d'une culture professionnelle intériorisée par un groupe d'EDMS.

---

<sup>112</sup> L'identification peut se faire par opposition (Lautier, 2001, p.151) : l'identité professionnelle des EDMS par opposition à professeur de danse. L'identification négative se fait par la recherche d'une différence avec des groupes de non-appartenance ou à l'intérieur de son propre groupe.

<sup>113</sup> On peut penser « les compétences, savoirs et images de soi comme constituant le noyau dur des identités revendiquées » (Gravé, 2002, p.31).

<sup>114</sup> Lorsque les perceptions sont jugées trop partielles de la part d'autrui, cela engendre chez les EDMS des dissonances identitaires, un concept qui découle de la dissonance cognitive de Festinger (1957): « Le système de connaissances, de croyances et de représentations d'un individu intervient sur les perceptions et les conduites, pour réduire les désaccords logiques. Les crises d'identité surviennent lorsque les tensions créées par les contradictions deviennent trop fortes et paralysent les actions en introduisant le doute permanent » (Mucchielli, 1986).

### 5.1.4.3 Stratégie d'alternance des rôles

Par la transaction externe, l'EDMS construit et actualise son identité dans *l'Agir* pour autrui. Cette sphère représente l'action auprès des élèves soit la négociation des rôles professionnels à jouer « qui changent et évoluent avec l'expérience» (Johnson, 2001, p.48). Dans l'action des EDMS au quotidien, les compromis identitaires spatio-temporels se basent sur les connaissances héritées du passé dans la pratique et sur les méthodes acquises au cours de sa formation tant initiale que continue. Le défi identitaire des EDMS pour *Agir* est de combiner les fruits de la transaction stratégique de la sphère du *Devenir*, nommée conciliation des postures artiste-créateur et pédagogue-enseignant, pour être en mesure d'alterner les rôles pédagogiques et artistiques en classe selon les besoins des élèves. Pour ce faire, les EDMS disent alterner dans leur pratique les rôles artistiques de chorégraphe, interprète, passeur culturel, appréciateur, esthète, critique... et les rôles pédagogiques : éducateur, guide, questionneur, accompagnateur, évaluateur. La conjugaison des rôles pédagogiques et artistiques s'inscrit dans la définition même du MELS, lesquels sont distincts de ceux joués par le professeur en contexte de loisir.

En alternant plusieurs rôles, l'EDMS agit en « généraliste » de sa discipline, terme qui a émergé de l'analyse pour signifier qu'il doit maîtriser lui-même et faire développer chez l'élève les trois compétences artistiques des programmes de danse. Ainsi, la définition incluse dans le PFEQ de l'EDMS tenterait de réconcilier les polarités artistique et pédagogique sous-jacentes à l'enseignement de la danse depuis de nombreuses années<sup>115</sup>, ce à quoi St-Jacques (1998) comme le débat psychopédagogique processus-produit<sup>116</sup>.

---

<sup>115</sup> Dans les écoles aux États-Unis, les artistes professionnels en danse tels que C. Weidman, M. Graham, D. Humphrey ont diffusé leur art et donné des ateliers en danse dans les années trente. C'est de cette manière que la danse moderne s'est répandue dans les écoles. Cependant, ce phénomène a évacué la notion de la danse comme activité naturelle, en 1920-1930, elle était dès lors *process oriented*. En présentant la danse à l'école comme technique, ceci a posé un problème : deux grandes questions se posaient déjà à l'époque des années 1930; Les buts et besoins des écoles secondaires sont-ils les mêmes que ceux des aspirants artistes en danse? Les techniques d'enseignement utilisées par les éducateurs en danse devraient-elles être les mêmes que celles utilisées dans les studios professionnels? (la tension était dès lors présente entre la vision de l'entraînement professionnel en danse et la vision de la danse à l'école comme moyen d'éducation)

<sup>116</sup> « The teacher of art would probably view the student as the product and the art object as the by-product of an art experience. The primary concern of the teacher is learning and cognitive processing (...) rather than production of an object. On the other hand, the artists consider the end product, whether object or experience to be the primary importance (...) The art teachers are obligated to be fluent in methods and strategies conducive to learning. They must be able to develop and justify the purposes for creating art. They must be able to communicate to the student the significance of art in his experiences and environment and as a means of self-expression" (Mok, 1983, p.24).

En alternant les rôles en classe, les EDMS peuvent agir pour réduire l'écart entre deux approches d'enseignement des arts en tension: soit celle d'apprendre sur l'art où l'art à l'école est considéré comme un instrument de transmission de certaines valeurs (esthétiques, historiques, sociales, psychologiques et culturelles) et celle d'apprendre à faire de l'art et de l'expérimenter laquelle est basée sur la croyance que ces valeurs sont servies lorsque l'art en soi en est la priorité (le faire, la création, l'appréciation) (Brown et Korzenik, 1993). Ainsi, l'EDMS alterne ses rôles dans le but de servir les besoins de l'élève en équilibrant, grâce aux différents rôles, l'approche « apprendre sur l'art » (rôles de passeur culturel, esthète, critique) et « apprendre à faire de l'art » (rôles de chorégraphe, interprète, répétiteur). Autrement dit, pour équilibrer deux approches, l'EDMS emprunte différentes postures et rôles au cours de sa construction identitaire pour être en mesure d'aider l'élève à développer les trois compétences : créer, interpréter et apprécier, que l'EDMS continue à développer pour lui-même tout au long de sa carrière.

#### **5.1.4.3.1 La création mise de l'avant**

Le fil conducteur qui émerge des résultats est la mise de l'avant de la création/créativité dans la pratique des EDMS et ce, tel que pressenti dans notre problématique. L'attention de l'EDMS, tout en étant mise sur l'apprentissage de l'élève, reposerait sur la créativité<sup>117</sup>. Ainsi la posture identitaire d'enseignant-créateur permet aux EDMS d'utiliser la création comme dénominateur commun des deux postures, tel un pont d'une posture à l'autre. En effet, l'exercice de la création chorégraphique en contexte scolaire se révèle un gage de confort dans la profession. Elle anime l'entre-deux identitaire dans lequel l'EDMS se situe pour définir ses rôles et les clarifier dans la relation de l'enseignant-créateur avec l'enseigné. Comme la dynamique de création<sup>118</sup> soutient l'élève chorégraphe, cela rappelle l'importance d'une solide formation en création. Celle-ci

---

<sup>117</sup> « Dance as art necessitates a selection and transformation of compositional material through reflection and aesthetic evaluation (...) with both an intensity of emotional feeling and perception and high degree of sensitivity to and control of his art medium (...) By his class activities, he will need to begin with simple elements of movement technique and simple problems in composition. He must acquire through teacher guidance some conception of infinitude of movement variations and combinations that are possible and that will provide a basis for making its own creative selections...imitative procedure robs the student of the creative experience he needs (...) Abuse may endanger the development of his artistic perception and creativity. Leading to choreographed stereotyped movement» (Hayes, 1983, p.8-9).

<sup>118</sup> Référence à Gosselin et al.(1998)



doublée d'une formation pédagogique permet de former des EDMS « avec une intégrité artistique, possédant une vision de la danse et de l'éducation qui dépasse l'enseignement des pas. La créativité de l'enseignant est la clé qui aide à faire déferler la créativité des jeunes » (Schwartz, 1993). La part créative<sup>119</sup> de l'EDMS offre un modèle qui les encourage à la pratique artistique. En ce sens, nos résultats appuient ce qu'affirmait Hausmann, 1970, cité par Nadeau, 1989) à savoir que « la part de l'artiste offre les qualités et aptitudes pour enseigner (connaissance de l'art, sa nature spécifique et sa réalité) tandis que la part de l'enseignant, démonstrateur de ce qu'il veut encourager, est un modèle de valeurs dont il fait la promotion ».

Comme le mentionne Hayes (1983), l'EDMS sollicite cette posture d'enseignant-créateur, entre autres, pour examiner le travail de l'élève, à la lumière de son intention expressive, et pour l'aider à découvrir les succès ou insuccès de ses choix artistiques, ceci en verbalisant les raisons (Duval, 1999) pour que l'élève puisse apprendre et réinvestir ses apprentissages plus tard. L'analyse et l'interprétation de la cohérence des choix artistiques de l'élève par l'EDMS démontrent aux élèves comment ils peuvent, à leur tour, évaluer eux-mêmes leurs produits créatifs.

De plus, la posture d'artiste prise par les participantes est sollicitée lorsqu'elles créent elles-mêmes en classe, un rôle dont elles retirent le plus de satisfaction identitaire. D'ailleurs, plusieurs participantes ont mentionné la composante « artiste » de leurs définitions pour soi comme la raison de leur choix d'enseigner la danse. Ainsi, elles gardent le pouvoir d'être artiste et demeurent au cœur de la création (Delco, 2005; Thon et Cadopi, 2005), (Dilger, Couchot, 1996 dans Borillo et Sauvageot, 1996) en milieu éducatif, sans poursuivre une finalité artistique professionnelle ou en faire un moyen de survie professionnelle. Le fait de pouvoir actualiser la posture d'artiste/créateur dans leur

---

<sup>119</sup> “The more active the teacher is in the artistic/creative process, the less likely he is to be judgmental about the student's work and erecting rigid, unobtainable standards for the students that would inhibit creativity. Wanting to maintain one's personal artistic freedom makes a teacher more aware of those same needs of the students” (Lowenfeld, cité par Mok, 1983, p.25).

profession plaît aux EDMS car la création s'exerce sans faire le deuil de l'artiste en eux<sup>120</sup>. En effet, l'identité d'artiste est aussi précieuse à maintenir qu'à entretenir afin d'intervenir en classe. Cela éviterait une dévalorisation aux yeux du milieu professionnel tout en maintenant leur identité chorégraphe/créateur. Cela leur permet aussi de ne pas être enfermées dans une identité professionnelle unidimensionnelle d'EDMS en conservant l'accès à d'autres postures artistiques, d'autres espaces de reconnaissance et d'identification qui prévient, comme l'affirme Malet (1998), de « l'enfermement professionnel » (p.203).

Lorsque qu'elles activent leur posture d'artiste, les participantes arrivent à redonner par l'enseignement de la danse ce que la création ou ce que cet art leur donne. Il y a une joie, un plaisir à se réaliser soi-même dans les composantes artistique et pédagogique du travail. La satisfaction est associée à la création dans l'enseignement, tant artistique que pédagogique. Pour Bonin (2007), l'enseignement en vient à procurer aux enseignants « ce que la création leur procure... » (p. 218), permettant « l'atteinte d'objectifs poursuivis par la production artistique » et satisfaisant « des besoins comblés par la création » (p. 219).

Le propre de l'artiste est non seulement mobilisé dans les postures d'interprète, de chorégraphe ou d'appréciateur mais aussi dans la création des situations d'apprentissage et du matériel pédagogique. En ce sens, créer deviendrait une stratégie sous-jacente à l'alternance des rôles dans la pratique pour assurer l'aisance ou l'harmonie identitaire. À cet effet, l'identité pour soi (caractéristiques biographiques) influencerait la pratique en milieu scolaire. Elle deviendrait la signature identitaire actualisée dans la pratique.

#### **5.1.4.4 Stratégie de formation continue**

Pour plusieurs EDMS, le fait de poursuivre leur développement professionnel ou personnel en danse ou en art apaise la crainte d'arrêter leur croissance personnelle. L'apprentissage de la danse ou de l'art et prévient le deuil prématuré de la posture d'artiste. Pour ce faire, la formation continue est déterminante pour l'alternance des rôles dans la pratique que ce soit par des moyens formels ou informels de formation. En effet, sous

---

<sup>120</sup> Certaines identités sont attractives (artiste) d'autres sont protectrices (enseignant) surtout dans un contexte où l'art est minoritaire en éducation (Gravé, 2002, p.74)

toutes ses formes, la formation continue contribue, d'une certaine manière, à développer et à maîtriser des « comportements pratiques congruents avec son but identitaire » (Bourgeois, 2006b, p.91). Pour les participantes, se nourrir par la formation continue fait contrepois au don de soi dans l'enseignement. Il est essentiel pour elles de se retrouver dans la posture d'apprenante et de délaisser, à l'occasion, celle de l'enseignante.

Mais qu'est-ce qui amène les EDMS à aller se former? Comme l'ont mentionné les participantes, il s'agit d'identifier, par une approche réflexive, le manque ou la carence. Selon les moments de la carrière ou l'expérience héritée, les besoins de formation (Champlin, 1997, p.127) varient et, de ce fait, les stratégies de formation aussi. Les besoins peuvent donc se situer tant au niveau pédagogique qu'artistique. Comme l'affirme Bégyn (1997), le recours à la formation continue témoigne de l'intensité de la construction identitaire des enseignants. Pour cet auteur, il s'agit d'un puissant instrument de socialisation et d'adaptation au rôle. Ainsi, divers mécanismes formels et informels de formation continue ont été relevés : inviter un artiste à l'école tout en jouant leur rôle de « passeur culturel », participer à des congrès ou à des journées de formation, intégrer des comités ministériels, échanger, réfléchir et travailler en collaboration avec des collègues de la danse. Ils font partie des moyens d'actions stratégiques de formation continue privilégiés par les EDMS pour développer leurs rôles identitaires.

La mobilisation de la stratégie de formation continue pour entretenir leur identité entraîne les EDMS à adopter une posture d'apprenante et de praticienne réflexive qu'elles mettent à profit pour identifier leurs besoins de formation et se former et ce, tout au long de la carrière. La stratégie de formation continue est non seulement une stratégie de développement mais une stratégie d'entretien identitaire comme le mentionne Kaddourri (2006).

### **5.1.7 Interdépendance des stratégies des transactions interne et externe**

Pour les besoins de présentation et de discussion des résultats, les sphères de négociations identitaires inhérentes à la double transaction ont été subdivisées selon leurs

affinités avec les aspects théoriques des transaction interne ou externe<sup>121</sup> pour y repérer tensions et stratégies intrasubjectives et intersubjectives. Toutefois, ces stratégies et celles qu'elles sous-tendent sont interdépendantes en plus d'être en superposition spatio-temporelle. Le travail identitaire stratégique effectué dans la sphère *Devenir EDMS* influence les sphères *Se réaliser* et *Se projeter* de la transaction interne, lequel se répercute dans les sphères de la transaction externe, à savoir l'espace relationnel avec les institutions, autrui et dans l'agir.

En effet, les stratégies dites biographiques/temporelles intrasubjectives: négociation des héritages pour la conversion identitaire, conciliation de la polarité artiste/enseignant, différenciation des polarités professeur de danse en loisir/EDMS, implications multiples et maintien identitaire interagissent en se couplant avec les stratégies dites relationnelles/spatiales intersubjectives: défense de son identité d'EDMS, promotion de sa profession et de sa discipline, alternance des rôles identitaires et formation continue. Ainsi, les transformations identitaires effectuées grâce aux stratégies intrasubjectives contribuent aux stratégies intersubjectives entraînant la construction de l'identité en pratique.

Les résultats de cette étude, liés à la transaction interne, ont révélé les stratégies liées à la culture de formation tandis que ceux, liés à la transaction externe, ont révélé les stratégies liées à la culture de la profession. Il y a donc rapprochement des sphères académique et pratique, de la formation initiale et continue.

Plus spécifiquement, la stratégie de conciliation des polarités artiste/enseignant influence la stratégie d'alternance des rôles ainsi que celle de la formation continue de la transaction externe/relationnelle. La stratégie de différenciation des polarités professeur de danse en milieu du loisir/EDMS permet aux participantes d'accéder aux arguments identitaires mobilisés dans la stratégie de promotion de la transaction externe/relationnelle

---

<sup>121</sup> « Les individus confrontés aux réalités du fonctionnement du marché du travail ou aux transformations de leurs systèmes d'emploi ne sont pas de purs « objets » mécaniquement déterminés ni par les « politiques » structurelles ni par leurs « trajectoires » antérieures, ils sont des agents actifs capables de justifier de leurs pratiques et de donner cohérence à leurs choix (...) L'explication sociologique doit simplement tenir compte à la fois de la position des individus à l'intérieur du champ institutionnel- et surtout de la reconstruction subjective de ce champ- et de la trajectoire sociale et scolaire antérieure à l'entrée dans ce champ- et surtout de la reconstruction subjective de cette trajectoire » (Gravé, 2002, p.67)

de la sphère *Rencontrer l'autre*<sup>122</sup>. C'est pourquoi, ces stratégies temporelles participeraient au « processus identificatoire génésiaque » (Malet, 1998, p.210). Ceci explique que des référents identitaires se retrouvent dans plus d'une sphère. Par exemple, la formation initiale devient un espace de conversion identitaire dans la sphère *Devenir EDMS*, elle contribue l'argument qualification pour *Faire sa place en tant qu'EDMS* dans l'institution scolaire et se révèle l'un des aspects de différenciation de l'identité professionnelle de l'EDMS comme argument de promotion dans la *Rencontre avec autrui*. Autre exemple, la résultante de la stratégie de conciliation des postures d'artiste et d'enseignant dans la sphère *Devenir EDMS*, influence les rôles à jouer dans la sphère de *l'Agir*, mais elle détermine également les identités de soi pour soi de la sphère *Se réaliser*. D'ailleurs, *Agir* et *Se réaliser* sont deux aspects de l'identité réelle, l'un spatial pour autrui, l'autre temporel pour soi.

Ainsi, les stratégies temporelles structurantes de conversion, conciliation, différenciation, implication multiple et entretien identitaire aident et supportent la mobilisation des stratégies spatiales. Nos résultats montrent donc la complémentarité ainsi que l'interdépendance des transactions biographique et relationnelle pour construire l'identité contingente. Il y a donc clairement une interaction entre les stratégies des sphères spatiales/contextuelles et biographiques/temporelles dans la construction identitaire (Ayraud M., 2000, p.262-263).

Toutefois, considérant l'interdépendance des stratégies, chaque EDMS en tant qu'individu se construit différemment dans les différentes sphères du processus de construction identitaire selon la présence et l'intensité des tensions vécues ainsi que par les stratégies mobilisées ou non. En ce sens, les tensions identitaires des sphères internes et externes produisent des effets sur les EDMS qui les amènent à agir sur le plan identitaire.

---

<sup>122</sup> Cela rejoint les propos de Roland (1995, cité par Johnson, 2001), professeur et chercheur du School of Art et Art History de University of Florida: « what preservice art teacher think of art, of teaching and of themselves as teachers lays the foundation of what they will say or do as art teachers » ainsi que ceux de Grauer (1998) «The sense of beliefs about the role of the teacher of a subject is also transformed by beliefs and knowledge about that subject » (p.364)

Dans la prochaine section, nous faisons ressortir des profils identitaires provisoires inhérents aux tensions vécues et aux stratégies mobilisées par les EDMS dans quatre des six sphères de négociations identitaires interdépendantes, qui confèrent l'identité contingente, à la rencontre des axes temporel et spatial : *Se réaliser, Faire sa place, Rencontrer l'autre, Agir en tant qu'EDMS*.

## 5.2 Profils identitaires provisoires

Une fois les six sphères de la construction identitaire d'EDMS identifiées, la phase III de vérification des analyses auprès des participantes a permis de confirmer que les tensions identitaires ainsi que les stratégies pour les diminuer étaient effectivement partagées par les participantes, mais vécues et mobilisées à des intensités variées. Ainsi, les EDMS effectuent leurs négociations identitaires différemment les unes des autres, selon les parcours et les contextes dans lesquels elles s'inscrivent individuellement<sup>123</sup>. C'est ce qui leur confère une identité contingente, constatée au croisement des axes temporel et spatial, qui dépend des tensions vécues et des stratégies mobilisée par les EDMS qui varie, à tout moment dans la carrière, et qui peut être modifiée.

L'identité contingente ou présente est alors constituée de l'identité revendiquée, en contexte et articulée dans l'institution, de l'identité déclarée en interactions avec autrui, de leur identité professionnelle intériorisée et de leur identité agie.

L'interprétation des résultats par le biais des tensions vécues dans quatre des six sphères de négociations identitaires spatio-temporelles découlent des profils identitaires provisoires dans lesquels nos participantes peuvent se trouver. Ces profils sont des interprétations de l'identité contingente et des effets identitaires.

---

<sup>123</sup> Les chercheurs qui considèrent l'enseignant en tant que personne ne l'enferment pas dans un univers clos. Ils étudient les facteurs socio-institutionnels favorisant son épanouissement de l'enseignant ou, au contraire, produisant en lui des stress insoutenables. Ces chercheurs poursuivent le même but : comprendre et valoriser l'enseignant aux prises avec les difficultés dues à ses propres défenses, ou découlant des projections des autres sur lui (Abraham, 1984).

En croisant nos résultats sur les tensions de la sphère de la transaction interne *Se réaliser* avec les tensions des sphères de la transaction externe *Faire sa place*, *Rencontrer l'autre et Agir*, en vérifiant leur présence ou leur absence ainsi que leur intensité et les stratégies mobilisées, nous avons interprété des effets identitaires produits. Pour ce faire, nous n'avons pas retenu les sphères *Devenir* et *Se projeter* car, *Devenir* fait référence aux négociations identitaires de la formation initiale et que *Se projeter* fait référence à l'identité que les participantes envisagent dans le futur.

Pour rendre compte de l'interprétation des résultats par des profils identitaires provisoires, des matrices des tensions que vivent les EDMS dans les sphères spatiales et temporelles ont été dégagées.

Les matrices présentent donc différents scénarios des tensions reliées aux sphères *Faire sa place*, *Rencontrer l'autre*, *Agir* et *Se réaliser*, mais, avant de les décrire rappelons brièvement quelques points sur l'identité contingente et sur les tensions identitaires.

### 5.2.1 L'identité contingente et tensions identitaires

L'identité contingente, dans l'espace et le temps, est multidimensionnelle. Elle est issue de la réalité subjective-relationnelle, est plus instable et plus facilement transformable en contexte (Berger et Luckmann, 1986). Pour Dubar (1992) l'identité est le

« résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et relationnel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions » (p. 113)

Elle se construit en un mouvement de construction, déconstruction et de reconstruction par la transaction temporelle/biographique et se reconstruit, au travail, par la transaction spatiale/relationnelle. L'identité contingente est considérée celle que l'on « constate » à la rencontre des axes spatial/relationnel et temporel/biographique et pour nous ce sont les tensions et les stratégies spatio-temporelles des sphères *Se réaliser*, *Faire sa place*, *Rencontrer l'autre* et *Agir* qui les nourrissent.

C'est au croisement de la double transaction que l'on peut constater l'identité contingente d'une EDMS en particulier là où le vécu subjectif et les contraintes contextuelles objectives se conjuguent (Dubar, 1996; Martineau et Presseau, 2007) tel un construit expérientiel toujours mouvant (Beijaard, Meijer, et Verloop, 2004) qui varie d'un individu à l'autre. C'est pourquoi l'identité tend à se construire selon les modalités permises par l'environnement (Mucchielli, 1986). D'ailleurs, pour Day *et al.* (2005) l'identité aurait un noyau relativement permanent de croyances, d'images de soi, de rôles qui peut changer parce qu'il est socio-politiquement construit. Les contextes et le soi concourent donc à définir professionnellement les EDMS.

Dans le processus de construction identitaire, les tensions vécues dans les différentes sphères deviennent des espaces de maturation et de liberté stratégiques conduisant aux aspects constitutifs de l'identité énumérés. C'est d'ailleurs à partir de celles-ci que nous dresserons des profils identitaires propres aux EDMS composant notre échantillon.

Les tensions identitaires provoquent et maintiennent l'énergie entre deux pôles et ont un impact sur le comportement du sujet. Elles poussent l'aptitude des EDMS à intégrer des expériences nouvelles, à gérer les différentes sphères de la construction identitaire en mouvance. Comme le mentionne Bourgeois (2006b), la présence et le degré d'intensité des tensions déterminent les stratégies :

« l'individu peut évidemment s'accommoder de certaines tensions identitaires, pendant un temps en tout cas, sans nécessairement se mobiliser pour les résoudre, surtout si l'action à entreprendre est coûteuse. Il faut que ces tensions deviennent à un moment donné suffisamment importantes, et leur régulation suffisamment cruciale, nécessaire et urgente, pour que le sujet s'engage effectivement dans une action destinée à les résoudre» (p. 89).

Les tensions produites en contexte et en interrelation suscitent des stratégies d'adaptation, de survie en contexte, des stratégies de positionnement, de promotion et d'entretien identitaire dans l'espace-temps qui ont pour mission, selon Kaddouri (2000), « la recherche de la cohérence et d'une cohésion entre les différentes composantes de l'identité ».



« Les finalités et les fonctions des stratégies identitaires dépendent de la trajectoire de chaque individu pris dans sa singularité. Tous les « comportements », toutes les « transactions » ne relèvent pas des mêmes dynamiques et stratégies identitaires. Les uns visent à combler des écarts, d'autres, au contraire à les maintenir ou à empêcher leur avènement » (Kaddouri, 2000, p.210).

### **5.2.2 Matrices des profils identitaires provisoires**

Quinze participantes ont pu témoigner, lors de la phase de vérification des analyses, où étaient leurs tensions les plus aigües ou les plus faibles et constater qu'elles peuvent changer de place au fur et à mesure que leur carrière avance ou que leur contexte de travail change. Les EDMS ne vivent pas les mêmes tensions et ne choisissent pas les mêmes stratégies identitaires dépendamment de leur âge, de leur expérience, de leur contexte de travail, de leur statut et du moment dans leur carrière.

Ces différentes intensités de tensions des différentes sphères de la construction identitaire, entraîne des profils identitaires provisoires variant au gré des tensions et des stratégies mobilisées. Cela rejoint l'une des conclusions de l'étude de Bonin (2007) pour qui, en référence à Huberman (1989), les tensions d'identification interviennent « avec des niveaux d'intensité et de prépondérance variables selon les cycles de vie professionnelle et selon les événements de la vie personnelle, tout au long de la formation et de la vie professionnelle » (p. 221). En ce sens, si les tensions sont aigües et produisent un inconfort identitaire intolérable, elles mobilisent ou non des stratégies identitaires. Le choix de stratégies suscitent de difficiles remaniements de comportements car parfois elles font parfois face à des deuils de comportements rassurants (Bourgeois, 2006b, p.103-107; Kaddouri, 2006, p.134-140).

Dans ses travaux, Kaddouri (2001b, p.166-167) décrit des dynamiques identitaires qu'il définit comme les interactions entre les différentes composantes de l'identité. Les dynamiques sont des interprétations du chercheur qui se dégagent d'un ensemble de caractéristiques et d'analyses des tensions et mécanismes stratégiques pour un individu ou une collectivité. Bien que ce concept présente des affinités théoriques avec notre interprétation des matrices de tensions, nous utilisons le libellé de profil identitaire provisoire car notre intention est de décrire l'identité contingente provisoire d'EDMS.

Les matrices représentent différentes combinaisons de tensions aigües et faibles vécues dans les sphères. Pour en faciliter la lecture nous indiquons par un (-) la non-présence de tension ou sa faible intensité dans la sphère indiquée. Le (+) renvoie à la présence de tension en intensité forte ou aigüe. La flèche ( → ) indique la présence constante de la tension dans la sphère *Rencontrer l'autre* qui, au dire des participantes, est toujours présente à des degrés divers, car la stratégie de promotion est mobilisée presque sans relâche et ce, peu importe les contextes. Les profils identitaires se déclinent du confort à l'inconfort en passant par des effets intermédiaires que nous présentons.

### 5.2.2.1 Profil de confort et d'aisance identitaire

Faire sa place Soi/institution	Rencontrer l'autre Soi/Autruï	Agir Soi/action	Se réaliser Soi/soi
-	→	-	-

Lorsque les EDMS ne vivent pas de tensions identitaires aigües dans l'une ou l'autre des sphères de négociation identitaire de la double transaction, elles présentent un profil identitaire provisoire de confort et d'aisance dans la profession. L'EDMS de ce profil est à l'aise dans sa pratique en conciliant ses postures d'artiste/créatrice et d'enseignante, en s'impliquant dans les instances et dans les projets interdisciplinaires de l'équipe-école pour faire avancer la cause de la danse et de sa profession à l'école. Ces EDMS sont suffisamment supportées dans leur contexte institutionnel, confortables à jouer leur rôles identitaires dans l'*Agir* et engagées dans une formation continue. Toutefois, elles restent vigilantes face aux irritants institutionnels. Elles disent « veiller au grain » pour maintenir les acquis de la profession et de la discipline. Dans la sphère *Rencontrer l'autre*, elles demeurent alertes et actives dans la promotion de la profession et de la discipline. À leurs yeux, éduquer le public, changer ses représentations de la profession reste une tâche d'ambadrice assumée sans relâche compte tenu de la méconnaissance de la profession de la part d'autrui. De ce fait, la stratégie de promotion par des arguments discursifs (Champlin, 1997, p.126) est commune à toutes les participantes, peu importe leurs années d'expériences et le moment dans leur carrière.

Les conditions d'harmonie et de confort identitaire sont réunies quand la danse est reconnue et acceptée comme discipline scolaire et que l'EDMS est soutenue par les instances et décideurs institutionnels. De plus, pour les EDMS qui se trouvent dans ce profil de confort, la précarité est tolérée, puisque le milieu accepte et reconnaît l'EDMS.

Lorsqu'il y a confort identitaire, les participantes ont tendance à être innovante sur les plans artistique et pédagogique. Malgré les conditions difficiles, elles valorisent leur autonomie (Kherroubi cité par Lautier, 2001, p.158) et le travail créatif. Pour maintenir une image positive de soi (Lautier, 2001), elles mobilisent la créativité et l'innovation dans leur pratique pour obtenir un confort identitaire. En effet, ces participantes ont tendance à s'engager dans divers projets scolaires, tout en prenant des engagements extérieurs complémentaires à leur profession pour actualiser leurs définitions de soi pour soi de la sphère *Se réaliser*. Ce profil peut aussi receler le désir de mobilité de milieu étant donné que l'EDMS a fait le tour des défis qu'incombent la profession et le contexte dans lequel elles évoluent.

Ce profil identitaire de confort<sup>124</sup> entraîne l'aisance, grâce aux tensions faibles dans les quatre sphères identifiées. Il entraîne le désir d'une identité projetée en continuité biographique.

### 5.2.2.2 Profil d'inconfort identitaire

Faire sa place Soi/institution	Rencontrer l'autre Soi/Autruï	Agir Soi/action	Se réaliser Soi/soi
+	→	+	-

Pour des participantes qui en sont à leurs premières années d'enseignement, des tensions sont ressenties dans les sphères *Faire sa place* et *Agir*, créant un inconfort identitaire. Pour ces participantes, la priorité est de trouver du confort dans la pratique, de l'aisance en classe. Par exemple, à cause du statut précaire des premières années

<sup>124</sup> Les participantes qui correspondent à ce profil identitaire de confort s'inscrivent, si l'on fait des parallèles avec Kaddourri (2001b) dans une dynamique soit de promotion identitaire et d'entretien identitaire, soit de maintien et de renforcement identitaire en suscitant la stratégie de formation artistique et pédagogique continue pour maintenir le confort identitaire.

d'embauche, les participantes qui vivent ce type de tensions font peu de revendications et ce, même si elles vivent des tensions dans la sphère *Faire sa place*. Elles acceptent davantage les compromis, négociant peu avec l'institution, car elles sont en mode de survie identitaire dans leur pratique. Elles « éteignent des feux », préoccupées de maintenir la cohérence identitaire dans leur pratique. La revendication institutionnelle se fait davantage lorsque les enseignantes sont permanentes, comme l'affirmait Martineau (2009):

« Les débutants manquent de schèmes d'action, ils sont écartelés, tiraillés et font face à des dilemmes : « Que dois-je faire? Que puis-je faire? ... Le débutant crée souvent seul sa légitimité et son droit d'agir » (notes de conférence de l'AFIRSE).

Les EDMS, dans le feu de l'action, disent qu'elles s'attardent plus à consolider leur pratique en début de carrière, pour éventuellement être plus crédibles dans leurs revendications.

Si la gestion de classe est trop lourde, si l'indiscipline du groupe est forte la posture d'artiste ne peut s'activer en classe et brime parfois l'enseignante dans la transmission de sa passion. La consolidation des rôles pédagogiques et le climat d'apprentissage doivent donc être assurés pour trouver le confort identitaire. Une saine gestion de classe, une « mise en scène », « une organisation » sont à mettre en place pour jouer les rôles artistiques car certaines participantes ne peuvent les jouer dans l'agir.

Avant de revendiquer sur le plan institutionnel, les participantes considèrent qu'il faut être à l'aise dans l'agir pour gagner en crédibilité. Le profil d'inconfort identitaire provisoire<sup>125</sup> tend à changer à mesure que les années d'expériences s'accroissent au sein de l'institution scolaire.

---

<sup>125</sup> Nous pourrions apparenter ce profil à la dynamique de réservation de Barbier (2006)

### 5.2.2.3 Profil d'ambivalence identitaire

Faire sa place Soi/institution	Rencontrer l'autre Soi/Autruï	Agir Soi/action	Se réaliser Soi/soi
+	→	+	+

Ce profil identitaire provisoire d'ambivalence a été constaté que chez l'une des dix-huit participantes, il s'agit d'une EDMS en début de carrière<sup>126</sup> qui vit des tensions dans la totalité des sphères spatio-temporelles de la matrice. Elle vit des tensions constantes et aiguës dans son contexte institutionnel, particulièrement avec la direction de l'école qui ne la soutient pas suffisamment dans l'exercice de ses fonctions, ni dans l'application du programme de danse, un projet particulier dans son école. De plus, les groupes aux comportements difficiles auxquels elle enseigne freinent ses capacités de jouer les rôles artistiques en classe. Cette participante s'implique à l'extérieur dans des engagements en gestion et en création pour s'actualiser autrement, mais, sans y trouver la satisfaction escomptée.

Malgré son amour de l'enseignement de la danse, cette participante se remet en question car elle ne se sent pas suffisamment nourrie dans le contexte de travail où elle vient de s'insérer (Mukamurera, 2005, p.323-237). Elle est ambivalente, désillusionnée face à la profession et envisage une année sabbatique pour voyager, se ressourcer ou repenser son avenir. On retrouve donc chez cette participante un désir d'abandon de la profession en début de carrière. L'expérience d'enseignement vécue a modifié ses croyances et ses valeurs face à la profession, ce qui entraîne une incertitude face à sa continuité dans celle-ci. Elle est en rupture, peut-être momentanée avec la profession, car elle n'adhère pas aux conceptions de l'institution. Il y a inadéquation entre ses idéaux, ses attentes élevées envers l'institution et les contextes d'intervention dans lesquels elle évolue. Malgré plusieurs

<sup>126</sup> Pour Huberman (1989) la première année d'enseignement est une période intense d'activité cognitive, étape critique au cours de laquelle l'enseignant explore et s'ajuste à un environnement socioculturel institutionnel inédit. Lortie (1975) pour sa part souligne le côté solitaire de l'apprentissage de l'enseignant novice et de ses espace-temps professionnels (d'où la rupture brutale entre formation et entrée à l'école).

stratégies mobilisées, cette participante n'a pas trouvé l'aisance ou la cohérence dans l'une ou l'autre des sphères de négociation identitaire.

Un tel profil d'ambivalence<sup>127</sup>, où l'on retrouve des tensions dans toutes les sphères, est le scénario le plus difficile. Il laisse les individus sans possibilité de résilience identitaire. Dans l'institution, si l'EDMS ne se sent pas acceptée sur le plan identitaire, elle se sent éjectée du système. Toutefois, un changement de contexte pourrait changer la situation identitaire de cette personne.

#### 5.2.2.4 Profil de transformation identitaire

Faire sa place Soi/institution	Rencontrer l'autre Soi/Autruï	Agir Soi/action	Se réaliser Soi/soi
-	→	+	+

Des tensions, dans les sphères de *l'Agir* et *Se réaliser*, produisent un profil identitaire provisoire de transformation. Pour les participantes qui vivent ces tensions, le soi professionnel, pour autrui et pour soi, subit des transformations, pour des raisons différentes. Par exemple, l'une vit des changements identitaires dans sa pratique parce qu'elle veut davantage actualiser sa part d'artiste en classe, considérant avoir suffisamment actualisé celle de la pédagogue. L'autre, parce que son corps blessé en permanence ne peut s'activer comme elle le voudrait pour jouer tous ses rôles en classe. Les deux se retrouvent dans un profil identitaire provisoire de transformation du soi, de transformation des rôles identitaires à jouer et des comportements à adopter dans la pratique.

L'une s'engage dans une formation artistique plus soutenue et collabore avec des artistes en classe. Elle est plus encline à prendre des risques artistiques et à actualiser sa posture artiste en lâchant prise sur la posture enseignante. L'autre, par ailleurs, modifie ses stratégies pédagogiques en verbalisant davantage pour diminuer les démonstrations dansées. Toutes deux concentrent leurs énergies à se transformer sur le plan identitaire et par le fait même à transformer leur pratique. La transformation de *l'Agir* entraîne la

<sup>127</sup> Nous pourrions, sous toute réserve, apparenter ce profil à la dynamique de restauration ou d'anéantissement identifiée par Kaddourri (2001b) ou à celle d'acquisition que Barbier (2006) a mise en relief dans ses recherches.

réalisation de soi, par le développement de parts identitaires complémentaires à la pratique d'EDMS. Pour l'une, la transformation permet d'actualiser une définition de soi d'artiste par la pratique artistique soutenue reliée à la sphère *Se réaliser* tandis que, pour l'autre, les signaux envoyés par son corps l'entraîne à *Se réaliser* par des engagements connexes à sa profession tel que la formation des futurs EDMS.

Une participante de ce profil de transformation<sup>128</sup> souligne que parce qu'elle est en mutation identitaire dans sa pratique, elle a d'une certaine manière « lâché-prise » sur les revendications auprès des instances institutionnelles étant donné qu'elle priorise le développement de sa part artistique en classe. L'EDMS peut donc choisir où elle s'investit sur le plan stratégique.

#### 5.2.2.5 Profil de confrontation identitaire

Faire sa place Soi/institution	Rencontrer l'autre Soi/Autruï	Agir Soi/action	Se réaliser Soi/soi
+	→	-	-

Plusieurs participantes vivent des tensions aigües en contexte institutionnel. Cela les amène à se positionner en défendant et en revendiquant la place de la danse et de leur profession en milieu scolaire. Elles présentent un profil identitaire provisoire de confrontation dans leurs contextes scolaires respectifs en mobilisant des stratégies de positionnement individuel ou, lorsqu'elles sont répondantes d'un groupe d'EDMS dans leur école, de positionnement collectif.

Peu importe le moment de la carrière ou l'expérience, compte tenu de la mouvance du personnel de direction et des conseils d'établissements ainsi que les conditions de travail difficiles, les participantes touchées par ce type de tension dans la sphère *Faire sa place* sont contraintes à adopter la posture d'avocate, de justicière.

<sup>128</sup> Nous pourrions, sous toute réserve, apparenter ce profil à la dynamique de transformation que Kaddouri (2001b) a défini ou à celle de différenciation que Barbier (2006) a dégagé de ses études sur l'identité.

La mobilisation des stratégies défensives et de revendication peut aussi dépendre du moment dans l'année scolaire, par exemple lorsqu'il est temps de remanier les maquettes du curriculum scolaire ou d'embaucher du personnel.

Dans ce profil de confrontation, les participantes défendent la discipline et implicitement leur poste. Elles travaillent tant dans l'intérêt de la danse à l'école que pour l'obtention de bonnes conditions de travail, tant à faire appliquer la loi d'instruction publique qu'à faire reconnaître leur qualification et leurs besoins.

Avec l'expérience, elles ont plus d'outils, plus de crédibilité pour confronter, mais cela demeure toujours une stratégie exigeante.

Les EDMS avec plus d'années d'expérience sont moins sur la défensive et plus sur l'offensive, moins réactives et plus proactives, notamment lorsque l'identité de l'EDMS est légitimée. La récurrence des irritants identitaires peut aussi influencer les stratégies identitaires. Par exemple, le manque de stabilité et la difficulté de former une équipe qualifiée en danse épuisent des EDMS qui coordonnent<sup>129</sup> le programme de danse à leur école ce qui les pousse à vouloir changer d'école.

Même dans une école dite « pro-art », où il y a ouverture des directions face à la danse, il arrive parfois que des irritants identitaires institutionnels se manifestent autour de demandes accrues des instances qui entraînent des tensions de pratique. Par exemple, la demande d'accroître le nombre de productions, entrent en conflit avec les visées de la formation d'où une tension démarche et/produit d'apprentissage.

Lorsqu'il y a résistance ou insistance du milieu institutionnel, la confusion et l'incohérence s'installent. Les participantes doivent donc constamment s'ajuster, s'adapter pour se positionner dans des contextes soit ouverts, soit fermés, réticents ou résistants. Plusieurs participantes déplorent qu'elles manquent de moyens pour se défendre, ou,

---

<sup>129</sup> Il est difficile pour les EDMS de faire reconnaître le travail qu'elles effectuent pour former des collègues et de négocier du temps pour consolider une équipe. Certaines écoles embauchent des personnes qui ne possèdent pas la qualification légale pendant la période permise par les tolérances accordées par le MELS mais les directions ne sont pas conscientes de l'implication accrue d'EDMS pour faciliter l'insertion des collègues de la profession et pour défendre la place de la danse à l'école.



qu'elles se défendent sans obtenir de gains. La stratégie de défense/revendication peut porter fruit, mais elle dépend d'une multitude d'éléments en contexte. Les participantes de ce profil peuvent s'épuiser, ne plus avoir envie de se défendre (Champlin, 1997, p.126) ou manifestent un désir de changer de lieu ou d'ordre d'enseignement.

Lorsque les participantes ont l'aval des instances, sont reconnues et respectées dans un milieu, et que les décideurs sont ouverts aux besoins de la profession, les stratégies défensives sont moins déployées, mais les EDMS doivent rester vigilantes pour maintenir les acquis.

Le profil provisoire de confrontation<sup>130</sup> peut se constater chez une EDMS qui désire changer de milieu ou de région où la promotion et la défense de la profession sont à faire. Une participante, qui travaillait en région métropolitaine dans une école où la danse est enseignée depuis de nombreuses années au sein d'une équipe d'EDMS, a changé de région. Depuis, elle peine à faire reconnaître sa profession et la danse dans cette région. Le changement de contexte la force donc à se construire dans les sphères *Faire sa place* et *Rencontrer l'autre* pour faire reconnaître sa qualification et son expérience. Ainsi, le profil de confort identitaire dont elle jouissait il y a un an dans un autre contexte de travail se transforme en profil provisoire de confrontation identitaire, et le restera jusqu'à ce qu'elle puisse actualiser sa profession et faire reconnaître la danse à l'école dans cette nouvelle région.

#### 5.2.2.6 Profil d'engagements identitaires multiples

Faire sa place Soi/institution	Rencontrer l'autre Soi/Autruï	Agir Soi/action	Se réaliser Soi/soi
-	→	-	+

L'absence de tension dans les sphères *Faire sa place* et *Agir*, mais leur présence dans la sphère *Se réaliser*, crée un profil d'engagements identitaires multiples. Les participantes de ce profil ont un désir accru d'actualiser les définitions de soi multiples ce

<sup>130</sup> Nous pourrions, sous toute réserve, apparenter ce profil à la dynamique identitaire de confirmation identifiée par Barbier dans ses recherches ou à celle de préservation défini par Kaddouri (2001b).

qui les amène à s'investir de multiples manières dans des aspects connexes ou complémentaires à la profession, que ce soit dans des contextes variés d'enseignement, sur les plans organisationnels ou, dans la pratique artistique.

Plusieurs participantes qui ont développé de nombreuses parts identitaires complémentaires à la profession d'EDMS, éprouvent le désir de diminuer la tension entre les définitions de soi pour soi et la définition de soi pour autrui. Autrement dit, ces participantes ne limitent pas leurs actions qu'à l'école, mais s'engagent dans de nombreux projets pour défendre la cause de la danse dans l'éducation mais aussi enseigner en contexte de loisir ou en contexte professionnel, surtout pour les EDMS qui sont contractuelles. D'autres, entretiennent des identités parallèles pour se réaliser sur le plan identitaire personnel.

Les participantes de ce profil identitaire provisoire à engagements identitaires multiples ont souvent développé des compétences en gestion de projets ou d'écoles de danse en contexte de loisirs, en implication associative ou artistique. Dans la sphère *Se réaliser* comme EDMS, il existe plusieurs degrés d'implication pour porter de « multiples chapeaux ». En effet, ce profil recèle des implications variées pour les participantes: implication artistique, dans plusieurs contextes d'enseignement, dans des associations pour l'avancement social de la profession, dans l'organisation d'événements de formation, dans la gestion d'écoles privées de danse ou dans la médiation culturelle... En général, les EDMS qui présentent ce profil d'engagements multiples<sup>131</sup> ont à cœur le positionnement identitaire collectif de la profession et de la discipline et tiennent tant à la promotion qu'au développement de la discipline danse et de son enseignement sous plusieurs formes.

**En résumé**, les profils identitaires provisoires font état des effets identitaires des tensions et des stratégies mobilisées sur les EDMS. Par exemple, un degré élevé de tension en contexte institutionnel va entraîner la nécessité de se défendre et de revendiquer et peu de tensions en contexte n'exigent qu'un état de vigilance institutionnelle. D'ailleurs, la manière avec laquelle les stratégies sont mobilisées (Lantheaume et Hélou, 2008) pour

---

<sup>131</sup> Nous pourrions apparenter ce profil à la dynamique identitaire d'affirmation identifiée par les recherches de Barbier (2006).

réduire les tensions est importante, car elles peuvent ou non porter fruit, ce qui influence les profils. Plus le confort identitaire est présent, avec une faible présence de tensions, plus l'implication de l'EDMS à l'interne et à l'externe est accrue. Plus les tensions sont fortes dans toutes les sphères, plus l'EDMS a tendance à douter de sa place, à se remettre en question ou à quitter la profession. Outre les profils identitaires provisoires de confort et d'inconfort, s'ajoutent les profils d'ambivalence, de transformation, de confrontation et d'engagements multiples. Les combinaisons de tensions et de stratégies occasionnent des profils qui diffèrent d'une personne à l'autre.

Par les matrices, nous voulions rendre compte d'identités situationnelles (Lipiansky, 1996 dans Gravé, 2002) pour faciliter la compréhension du phénomène identitaire en donnant un sens au vécu identitaire contingent des participantes interrogées pour cette étude. Compte tenu du nombre réduit de participantes, ces matrices ne sont évidemment pas exhaustives des profils possibles. Toutefois, ils témoignent du spectre des effets identitaires reliés aux tensions et stratégies déployées, lequel va du confort à l'inconfort dans la construction identitaire. Les profils que nous avons dégagés lui apportent des nuances en donnant un sens aux sphères, aux tensions et aux stratégies qui la caractérisent. Ces profils démontrent que la construction de l'identité, malgré des sphères communes aux EDMS, reste un travail individuel. Les profils identitaires provisoires offrent des points de repères cohérents d'identification de l'identité contingente.

### **5.3 Conclusion du chapitre V**

Nous avons discuté, d'une part, des particularités des six sphères de négociation inhérentes à la construction identitaire de dix-huit EDMS participantes, ainsi que des particularités des stratégies intrasubjectives et intersubjectives relevées par littérature et, d'autre part, de l'interdépendance des stratégies de construction identitaire entre elles. Ensuite, nous avons interprété de profils identitaires provisoires en présentant les effets des tensions vécues et des stratégies mobilisées sur les EDMS.

Pour *Devenir EDMS*, les participantes se sont converties à la profession sur le plan identitaire pour devenir enseignantes-créatrices en mobilisant la conciliation des postures artiste/enseignant et la différenciation des identités professionnelles professeur de danse/EDMS.

Pour *Faire sa place en tant qu'EDMS*, atteindre la légitimité, et obtenir la crédibilité professionnelle et institutionnelle pour autrui, elles défendent les intérêts de la profession et de la discipline par une stratégie de positionnement et de revendication.

Dans la *Rencontrer avec l'autre en tant qu'EDMS*, afin d'obtenir la reconnaissance sociale, les participantes tentent de changer les représentations populaires et les préjugés, contrer la méconnaissance de la discipline et de la profession, en utilisant des arguments discursifs pour se définir et promouvoir la danse scolaire.

Pour *Agir en tant qu'EDMS*, elles alternent leurs rôles artistiques et pédagogiques en tant qu'enseignantes-créatrices dans la classe. Elles assurent leur formation continue, entre autres, en invitant et collaborant avec les artistes du milieu professionnel.

Pour *Se réaliser en tant qu'EDMS*, les participantes s'impliquent sur les plans social et professionnel de manières individuelle et collective dans d'autres aspects de leur profession. Et si elles trouvent le confort identitaire dans les différentes sphères de la construction identitaire au cours de sa carrière, elles ont tendance à vouloir *Se projeter en tant qu'EDMS*, dans l'avenir de la profession, en continuité, par la stratégie de maintien identitaire dans une diversité de contextes d'enseignement.

Au cours du processus de construction identitaire, tout au long de la carrière, l'identité des EDMS se modifie. En effet, selon les expériences, le moment de la carrière et les contextes dans lesquels ils s'inscrivent, il se produit des tensions et des réévaluations identitaires qui influencent les façons de faire pour se développer dans la profession, entraînant des actions stratégiques identitaires. C'est pourquoi, il n'y pas de recette identitaire stratégique commune, malgré les sphères communes aux EDMS. L'identité se

construit en contexte et en interrelation et chaque contexte présente des défis identitaires particuliers. C'est pourquoi, nous avons présenté des profils identitaires provisoires.

Bien que cette étude de type sociologique sur la construction identitaire soit la première du genre pour la profession d'EDMS, nous croyons qu'elle constitue un bon point de départ pour l'examen et le développement plus approfondis des enjeux identitaires soulevés dans cette thèse.

## CONCLUSION

Des études antérieures sur l'identité professionnelle des enseignants avaient révélé des référents identitaires de ceux-ci selon leurs compétences aux ordres d'enseignement primaire ou secondaire (Cattonar, 2005; Gohier *et al.*, 2000; Lessard et Tardif, 2003; Martineau, Breton, et Presseau, 2006), selon les cycles de vie des enseignants (Huberman, 1989), selon les postures qu'ils adoptent (Paquay, 1994) et selon les tensions identitaires qu'ils vivent et stratégies qu'ils mobilisent pour les apaiser (Barbier *et al.*, 2006; Dubet, 1994; Kaddouri, 2006) (Bourgeois, 2006b). Or, peu d'attention en recherche avait été accordée aux identités d'enseignants de disciplines spécifiques bien que « la position et le statut restent fortement différenciateurs » (Lautier, 2001, p.145) dans la construction identitaire et que la discipline enseignée introduit des variations identitaires tout comme l'ont étudié Roux-Pérez (2003c) chez les enseignants d'éducation physique ou Bonin (2007) chez ceux d'arts plastiques. Toutefois, il n'existait pas d'étude de la construction identitaire d'enseignants de la danse en milieu scolaire (EDMS) en contexte québécois. Celle-ci pose les premiers jalons identitaires de la profession d'EDMS par une approche sociologique. Elle a été réalisée grâce à des entretiens et des questionnaires auprès de dix-huit participantes lors de trois phases de cueillette de données qui ont été traitées grâce à une analyse itérative et inductive par l'approche de théorisation ancrée.

Cette étude qualitative s'inscrit dans le paradigme compréhensif. Dans le but de comprendre la construction identitaire et pour répondre à nos questions de recherche, ont été repérées, parmi les récits sur les trajectoires biographiques et les représentations professionnelles d'EDMS, les tensions identitaires tant intrasubjectives qu'intersubjectives qu'elles vivent ainsi que les stratégies identitaires qu'elles mobilisent pour les apaiser. Ces tensions et stratégies animent six sphères de négociations identitaires spécifiques à la construction identitaire d'EDMS : *Devenir* EDMS où ressort, d'une part, la négociation des héritages biographiques par la stratégie de conversion à la profession d'EDMS grâce au changement de paradigme de formation en danse auprès des jeunes et d'autre part, la tension artiste/enseignant apaisée par la stratégie de conciliation ainsi que la tension professeur de danse/EDMS diminuée par la stratégie de différenciation des identités

professionnelles de professeur de danse<sup>132</sup> de celle d'EDMS; *Se réaliser* où a été décelée la tension entre différentes définitions de soi apaisée par la stratégie d'implications multiples; *Se projeter* où la continuité identitaire est assurée par la stratégie de maintien identitaire; *Faire sa place* où les irritants identitaires du contexte institutionnel sont apaisés par la stratégie de défense identitaire mobilisée par les EDMS; *Rencontrer l'autre* où les EDMS tentent de réduire les tensions créées par des représentations erronées ou partielles d'autrui face à la profession et à la discipline en mobilisant la stratégie de promotion discursive et argumentative; *Agir* où, à partir des rôles qu'elles disent jouer, les EDMS appliquent la stratégie d'alternance des rôles à jouer en classe ainsi que celle de formation continue pour entretenir leurs rôles identitaires.

Les tensions les plus intenses sont au sein des sphères *Faire sa place* et *Rencontrer l'autre*, ce qui laisse croire que les EDMS travaillent surtout à la légitimité et à la reconnaissance de leur identité. C'est sur le plan objectif et social plus que sur le plan subjectif et individuel que l'EDMS peine à se construire. Autrement dit, une aisance professionnelle des EDMS se dégage sur le plan subjectif mais le bât blesse sur le plan objectif.

Le degré d'intensité des tensions vécues par les participantes ont des effets identitaires variables selon les contextes dans lesquels évoluent les participantes. Ces effets ont été interprétés par des profils identitaires provisoires. Ainsi, six profils identitaires provisoires ont été mis au jour: le confort identitaire, l'inconfort identitaire, l'ambivalence identitaire, la transformation identitaire, la confrontation identitaire et l'engagement identitaire multiple. Ces profils résultent des tensions vécues et des stratégies intrasubjectives et intersubjectives mobilisées à différents moments de la carrière.

Notre étude a été menée auprès de participantes volontaires, recrutées lors d'une journée de formation, familières avec l'approche réflexive, à l'aise à parler de leur pratique et intéressées à la formation continue. Les EDMS qui ont moins d'aisance à s'exprimer

---

<sup>132</sup> La mise sur pied au département de danse de l'UQAM d'un certificat en pédagogie de la danse en milieu loisir à l'automne 2010 pourrait aider au développement d'une identité professionnelle du professeur de danse en contexte de loisir.

verbalement sur leur pratique, ceux qui ne sont pas intéressés par la formation continue ou qui sont moins confortables avec l'approche réflexive n'ont pas répondu à la phase de recrutement des participants. Parmi les participantes, informatrices privilégiées, ce sont davantage des EDMS de type enseignant-créateur qui se sont portées volontaires pour l'étude que ceux qui pourraient adopter la posture du *magister*. C'est la raison pour laquelle cette étude exploratoire et descriptive ne prétend pas refléter une réalité généralisable pour tous les EDMS mais elle constitue néanmoins un bon point de départ.

La démarche théorique et méthodologique que nous avons adoptée pourrait enrichir la compréhension des modèles théoriques sociologiques que nous avons sélectionnés pour comprendre le phénomène de construction identitaire par le biais des tensions et stratégies identitaires. Ces dernières avaient été révélées principalement par des études sur les identités culturelles et stratégies des minorités (Camilleri *et al.*, 1990; Lipiansky, 1990; Malewska-Peyre, 1990, 2001; Rodrigues, 2003) et reprises pour l'étude d'autres secteurs de la formation (Barbier *et al.*, 2006; Bourgeois, 2006b; Cohen-Scali, 2000; Gravé, 2002; Kaddouri, 2001b).

Nos résultats complètent ceux d'études antérieures sur les stratégies d'adaptation contextuelles de gestion et de régulation des tensions identitaires d'enseignants (Anadón *et al.*, 2001; Gohier *et al.*, 2000; Gohier, Anadón, et Chevrier, 2007; Legault, 2003; Lessard et Tardif, 2003; Lessard, Tardif, et Lahaye, 1991; Martineau et Presseau, 2007; Roux-Pérez, 2003a, 2003b, 2003c), sur les modes de conciliation des rôles artistiques et pédagogiques en enseignement des arts<sup>133</sup> (Bonin, 2007; Deltand, 2009; Hatfield, Montana, et Deffenbaugh, 2006; Johnson, 2001; Räsänen, 2005), ceux sur les stratégies de survie des enseignants (Dubet, 1994), sur les tensions et stratégies identitaires (Barbier *et al.*, 2006; Camilleri *et al.*, 1990; Lipiansky, 1990) et sur les dynamiques identitaires (Barbier *et al.*, 2006; Kaddouri, 2006; Pouchain-Avril, 1996).

---

<sup>133</sup> (Bonin, 2007, Cone 2007, Deltand, 2009, Doloff, 1999, 2007, Efland, 1983, 1993, Hatfield, Montana et Deffenbaugh, 2006, Hickman, 2010, Johnson, 2001, Laurier, 2003, Milbrandt et Klein, 2008, Precescy, 1997, Räsänen, 2005, Roberts, 1993).



Nos résultats permettent des retombées sur les plans ontologique et pragmatique, individuel et collectif. Ils peuvent aussi encourager l'étude de la construction de l'identité professionnelle d'autres professions à partir des tensions et stratégies identitaires vécues par des praticiens.

Nos résultats peuvent être réinvestis dans la formation, tant initiale que continue (Gauthier et Mellouki, 2005) des EDMS et ainsi contribuer au développement professionnel. Ils peuvent nourrir les mécanismes de l'approche réflexive (Paquay *et al.*, 1996; Schön, 1994) prônée en formation initiale et continue ainsi que fournir un argumentaire pour développer une association d'EDMS. Ils ouvrent et stimulent de futures pistes d'études.

En formation initiale, l'UQAM a un rôle de premier plan à jouer pour outiller les futurs EDMS dans leur construction identitaire en initiant la délibération sur soi (Barbier *et al.*, 2006; Beckers, 2004). Elle est en mesure de dissiper, par des modes de transfert de l'art vers l'enseignement, le malaise artiste/enseignant qui n'est pas insoluble. Les stratégies décrites dans notre étude à cet égard pourraient remplir les « fonctions politique, conseil et pédagogique de la formation » (DeWitte, 1987 dans Gravé, 2002, p.33). Dans le futur, une étude par entretien et observation des modes de gestion identitaire d'EDMS en formation initiale serait pertinente pour étayer davantage la description des stratégies de la sphère du *Devenir* en jeu dans le changement de paradigme identitaire qui s'opère en formation.

Dans le processus de professionnalisation (Chevrier *et al.*, 2003, p.44) d'EDMS, il faut considérer le développement d'une autre compétence spécifique à leur identité complémentaires aux compétences professionnelles 11 et 12. L'EDMS doit être compétent à argumenter, à promouvoir ainsi qu'à défendre sa profession et sa discipline pour prévenir le décrochage de la profession face aux difficultés institutionnelles possibles. Ainsi, le développement de la compétence argumentative développerait la « culture du savoir-dire », telle « une affirmation professionnelle » de l'EDMS et un « facteur de l'identité professionnelle » (Pallascio *et al.*, 2000, p.58). Elle contribuerait à développer une « forme de plaidoyer » par la « défense d'une position » « liée à une cause explicite » (*ibid*).

Bien que les stratégies individuelles d'EDMS en formation et en carrière soient décrites dans notre étude et que des mécanismes de formation continue existent pour qu'ils se perfectionnent, ces stratégies et mécanismes ne suffisent pas à donner tous les outils pour que les EDMS fassent leur place dans le contexte institutionnel scolaire. C'est pourquoi, l'heure est venue pour les EDMS de passer à la défense des droits de la profession par le biais d'une association. Après trente années de présence dans le milieu scolaire, une association d'EDMS contribuerait à développer leur sentiment d'appartenance, défendre leurs droits et obtenir une plus grande reconnaissance sociale et professionnelle de leur profession (Gagnon-Messier, 2005). Ce moyen d'action permettrait aux EDMS de passer d'un positionnement individuel à un positionnement collectif pour qu'ils soient en mesure de revendiquer en groupe pour obtenir une « légitimation aux yeux d'autrui » (Neuville et Van Dam, 2006, p.149). Cette association<sup>134</sup> défendrait les particularités identitaires de la profession, pour son émancipation et sa pérennité, par différents moyens: éduquer les directions d'écoles et les parents aux spécificités de la danse à l'école, changer lentement et progressivement les représentations sociales de la profession par des véhicules officiels, faire naître un champ d'embauche spécifique aux EDMS, faire valoir la qualification universitaire, veiller à l'application de la loi d'instruction publique en art... Ces moyens pourraient alimenter un plan d'action associatif pour élaborer des stratégies collectives.

Dans cette étude, nous avons eu recours au discours des participantes sur les trajectoires biographiques et les représentations professionnelles pour recueillir les perceptions qu'elles ont de ce que les autres perçoivent d'elles<sup>135</sup>. Toutefois, il serait pertinent de recueillir le point de vue des acteurs de l'institution scolaire sur la profession d'EDMS en examinant les représentations de directions d'écoles, de collègues, de parents ou d'élèves sur les EDMS.

---

<sup>134</sup> À cet effet, notons la naissance d'un comité fondateur d'une association des EDMS en octobre 2009 (association québécoise des enseignants de la danse à l'école (AQEDÉ) qui verra le jour en novembre 2010 lors du Congrès 4 arts. De plus, l'entrée future de cette association au sein du conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ) contribuera à ce que les EDMS soient représentés dans des instances de défense des disciplines enseignées à l'école.

Pour compléter la sphère de l'*Agir*, il serait judicieux de récolter des données qui proviennent de l'observation de l'identité en action, entre autres, pour analyser les rôles joués en classe par les EDMS. Pour Blin (1997) représentations, pratiques et identités professionnelles font système pour « l'intelligibilité des situations réelles » (Barbier, Berton, et Boru, 1996). Ainsi, du système « représentations, pratiques et identités » émergeraient les relations entre les conditions réelles d'exercice des activités (le contexte), les groupes se construisant leurs propres règles (les identités professionnelles), les modes d'intervention propres à chaque groupe (les pratiques) et les savoirs mobilisés dans l'action partagés dans les groupes (les représentations) et ce, pour lier la théorie à la pratique (Gravé, 2002, p.41; Hutchens, 1997, p.147).

Nous sommes consciente des limites de l'étude étant donné le nombre restreint de participantes, la condition de l'échantillonnage et le genre des participantes, toutes des femmes. Néanmoins, il y a certes des hommes qui pratiquent cette profession. Il aurait été intéressant de les inclure, ce qui ne s'est pas avéré possible. Dans une future étude, pour ne pas enfermer cette profession vers une pratique exclusivement féminine, le point de vue masculin pourrait ajouter des données à la construction identitaire d'EDMS.

D'autres études sur les identités professionnelles des enseignants font une différence entre celles d'enseignants au primaire de celles de ceux au secondaire. L'aspect relationnel avec l'enfant étant un aspect caractéristique des enseignants au primaire tandis que l'aspect disciplinaire étant un des enseignants au secondaire. Cependant, cette étude-ci ne permet pas de distinguer franchement les EDMS du primaire et du secondaire. Pour ce faire, il faudrait mener des enquêtes identitaires en distinguant les participantes des deux ordres d'enseignement.

La construction identitaire des EDMS peut s'apparenter aux constructions identitaires d'autres métiers reliés à la danse, aux arts, et à d'autres contextes d'enseignement de la danse ou des arts: en danse dans l'institution universitaire, en danse contemporaine dans la société, chez les enseignants des disciplines artistiques en général.

Nos résultats peuvent être consultés par les acteurs du secteur de la danse, des arts, de l'enseignement des arts qui pourraient y voir des stratégies transférables.

Dans le futur, il serait intéressant d'explorer la construction identitaire d'autres métiers liés à la danse : chorégraphe, interprète, répétiteur, esthète grâce à l'approche et au cadre sociologiques mobilisés dans cette thèse.

Au terme de cette étude, il ne reste qu'à souhaiter que celle-ci inspire et accompagne tant les futurs EDMS que ceux en carrière dans leur construction identitaire et qu'elle suscite d'autres études sur cette profession.

## Bibliographie

- Abes, E. S., Jones, S. R., Mc Ewen, M. K. (2007). Reconceptualizing the Model of Multiple Dimensions of Identity: The Role of Meaning-Making Capacity in the construction of Multiple Identities. *Journal of College Student Development*, 48 (1), 3-22.
- Abraham, A. (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris: ESF.
- Adams, J. (2007). Artists Becoming Teachers: Expressions of Identity Transformation in a Virtual Forum. *International Journal of Art & Design Education*, 26(3), 264-273.
- Allemand, S. (2004). Identité professionnelle : le temps du bricolage. Entretien avec Claude Dubar. In C. Halpern et J.-C. Ruano-Borbalan (Eds.), *Identité(s); l'individu, le groupe, la société* (pp. 141-148). Auxerre: Éditions Sciences Humaines.
- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoir, schèmes d'action et adaptation: le savoir-analyser. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 37-56). Bruxelles: De Boeck.
- Altet, M. (2002). Quelle(s) professionnalité(s) des formateurs en formation continue ? Vers un profil polyidentitaire. In M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (Eds.), *Formateurs d'enseignants : Quelle professionnalisation ?* (pp. 59-90). Bruxelles: Éditions De Boeck Université.
- Anadón, M., Bouchard, Y., Gohier, C., et Chevrier, J. (2001). Interactions personnelles et sociales et identité professionnelle. *Revue Canadienne de l'Éducation* 26(1), 1-17.
- Anadón, M., et Savoie-Zajc, L. (2004). Dynamiques de recherche et accompagnement du changement des pratiques professionnelles. In AFIRSE (Ed.), *Formation des professeurs et identité*. (pp. 101-112). Paris: L'Harmattan.
- Ardouin, I. (1997). *L'éducation artistique à l'école*. Paris: RSF éd. Coll. Pratiques et enjeux pédagogiques.

- Association canadienne d'éducation de langue française (2006). Cadre d'orientation en construction identitaire. Québec: ACELF, [http://www.acef.ca/c/fichiers/ACELF\\_Cadre-orientation.pdf](http://www.acef.ca/c/fichiers/ACELF_Cadre-orientation.pdf)
- Atkinson, D. (2002). *Art in Education: Identity and Practice*. Kluwer: Academic Publishers.
- Ayraud M., G. (2000). Constructions identitaires. In C. Blanchard-Laville et S. Nadot (Eds.), *Malaise dans la formation des enseignants* (pp. 233-265). Paris: L'Harmattan.
- Baillauquès, S. (2002). Les dynamiques identitaires: questions pour la recherche et la formation. *Recherche et formation*(41), 65-82.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination. Four essays*. Texas: University of Texas Press.
- Ballantyne, J. (2005). *Identities of music teachers : Implications for teacher education*. Paper presented at the 33rd Australian Teacher Education Association Conference 2005 : Teacher Education : Local and Global, Gold Coast, Australia.
- Balleux, A. (2006). L'entrée en enseignement professionnel au Québec : L'apport du processus migratoire à la lecture d'un mouvement de passage. *Carriérologie, Revue francophone Internationale*, 10(3/4), 603-627.
- Barbier, J.-M., Berton, F., et Boru, J.-J. (1996). *Situations de travail et formation*. Paris: L'Harmattan.
- Barbier, J. M. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. *Éducation Permanente*, 128(3), 11-27.
- Barbier, J. M., Bourgeois, É., De Villers, G., et Kaddouri, M. (2006). Construction identitaire et mobilisation des sujets en formation. Paris: L'Harmattan, coll. Action et Savoir.
- Barbier, J. M., et Galatanu, O. (1998). De quelques liens entre action, affects et transformation de soi. In J. M. Barbier et O. Galatanu (Eds.), *Action, affects et transformation de soi* (pp. 45-70). Paris P.U.F.
- Barbier, J. M., et Galatanu, O. (2000). *Signification, sens et formation*. Paris: P.U.F.
- Barbier, J. M., et Galatanu, O. (2004). *Les savoirs d'action: Une mise en mots des compétences ?* Paris: L'Harmattan, coll. Action et Savoir.

- Barbier, J. M., et Kaddouri, M. (1996). Formation et dynamiques identitaires. *Éducation Permanente*, 128.
- Barreyre, J.-Y., et Bouquet, B. (1995). *Dictionnaire critique de l'action sociale*. Paris: Bayard.
- Becker, H. (1971). Personal Change in adult life. In B. R. Cosin, Dale G.M. et al. (Ed.), *School and Society*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Beckers, J. (2004). Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale. *Recherche et Formation*(46), 61-80.
- Bégyn, F. (1997). La formation continue des enseignants entre discipline et établissement. *Recherche et formation*, 25, 57-68.
- Beijaard, Meijer, et Verloop. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 20, 107-128.
- Bem, D. J. (1972). Self-perception theory. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 6, pp. 1-62). New York: Academic Press.
- Berger, P., et Luckmann, T. (1986). *La construction sociale de la réalité*. Paris: Méditerranéenne-Klincksieck.
- Berger, P., et Luckmann, T. (1996). *Construction sociale de la réalité*. Paris: Masson/Armand Colin.
- Bernier, L., et Perrault, I. (1985). *L'artiste et l'oeuvre à faire*. Boisbriand: IQRC.
- Blais, M., et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Blanchard-Laville, C., et Nadot, S. (2000). *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris: L'Harmattan.
- Blanchet, A., et Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes*. Paris: Armand Colin.
- Blin, J. F. (1997). *Représentations, pratiques et identité professionnelle*. Paris: L'Harmattan.

- Bonin, H. (2007). *La conciliation de composantes identitaires chez des enseignants en arts plastiques au secondaire*. Thèse de Doctorat. Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Borich, G. D. (1999). Dimensions of Self That Influence Effective Teaching. In R. P. Lipka et T. M. Brinthaupt (Eds.), *The Role of Self in Teacher Development* (pp. 92-117). Albany: State University of New York Press.
- Borillo, M., et Sauvageot, A. (1996). *Les cinq sens de la création : art, technologie, sensorialité*. Seyssel: Éditions Champ Vallon.
- Bossard, L. M. (2000). Crise identitaire. In C. Blanchard-Laville (Ed.), *Malaise dans la formation des enseignants* (pp. 97-146). Paris: L'Harmattan.
- Bourdoncle, R., et Lessard, C. (1998). Les formations professionnelles universitaires. Places des praticiens et formalisation des savoirs pratiques : utilités et limites. In D. Raymond et Y. Lenoir (Eds.), *Enseignants de métier et formation initiale : Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement* (pp. 11-33). Paris-Bruxelles: De Boeck Université.
- Bourdoncle, R., et Lessard, C. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaires ? Conceptions de l'université et formation professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 139, 131-153.
- Bourgeois, É. (2006a). L'image de soi dans l'engagement en formation. In É. Bourgeois et G. Chapelle (Eds.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 271-284). Paris: P.U.F.
- Bourgeois, É. (2006b). Tensions identitaires et engagement en formation. In J. M. Barbier, É. Bourgeois, G. de Villers et M. Kaddouri (Eds.), *Construction identitaire et mobilisation des sujets en formation*. Paris: L'Harmattan.
- Boutin, G. (1997). *L'Entretien de recherche qualitatif*. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (2003). *La formation des enseignants en question. Modalités, entrée dans le métier et dimension critique*. Montréal: Nouvelles AMS.
- Boutin, G. (2007). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Montréal: Éditions nouvelles.
- Brown, M., et Korzenik, D. (1993). *Art Making and Education. Disciplines in Art Education : Contexts of Understanding*. Chicago: University of Illinois Press.



- Bruneau, M. (1994). La formation artistique à l'école ou parler de l'apprentissage des compétences essentielles. *Annuaire Théâtral*. Université d'Ottawa.
- Bruneau, M., et Lord, M. (1983). *La parole est à la danse : essai sur l'enseignement de la danse auprès d'enfants de cinq à douze ans*. Ste-Foy: Éditions La Liberté.
- Bruni, C. G. (1998). *L'enseignement de la danse, et après !* Paris: Germs.
- Burns, S. L. (2007). Le récit comme outil d'autoréflexivité, d'autoconscientisation et d'autoconstruction. In M. Bruneau et A. Villeneuve (Eds.), *Traiter de recherche création en art. Entre la quête d'un territoire et la singularité des parcours* (pp. 255-282). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Camilleri, C. (1979). Identité et changements sociaux : Point de vue d'ensemble. In P. Tap (Ed.), *Identités collectives et changements sociaux* (pp. 331-342). Toulouse: Privat.
- Camilleri, C. (1980). Identité et changements sociaux : Point de vue d'ensemble. In P. Tap (Ed.), *Identités collectives et changements sociaux* (pp. 331-342). Paris: Privat.
- Camilleri, C. (2004). Cultures et stratégies, ou les mille manières de s'adapter. In C. Halpern et J.-C. Ruano-Borbalan (Eds.), *Identité : L'individu, le groupe, la société* (pp. 85-90). Auxerre: Éditions Sciences Humaines
- Camilleri, C., Kastersztein, J., Lipiansky, E. M., Malewska-Peyre, H., Taboada Léonetti, I., et Vasquez, A. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris: PUF.
- Cattonar, B. (2005). *L'identité des enseignants du secondaire : Approche biographique et contextuelle*. Université Catholique de Louvain, Louvain.
- Cattonar, B., et Maroy, C. (2000). Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégies de transformation de l'institution scolaire. *Éducation et Sociétés. Dossier : Nouvelles régulations et professions de l'éducation*, 2(6), 21-41.
- Chaîné, F., et Bruneau, M. (1998). De la pratique artistique à la formation en art. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 24(3), 475-486.
- Champlin, K. N. (1997). Effects of School Culture on Art Teaching Practice : Implications for Teacher Preparation. In M. D. Day (Ed.), *Preparing Teachers of Art* (pp. 117-137). Reston, Virginia: National Art Education Association.
- Chevrier, J., Charbonneau, B., Gohier, C., Anadón, M., et Bouchard, Y. (2003). La construction de l'identité professionnelle chez des enseignantes engagées. In

- AFIRSE (Ed.), *Formation des professeurs et identité. Année de la recherche et Science de l'Éducation* (pp. 71-88). Paris: L'Harmattan.
- Choque, J. (2005). *L'expression corporelle*. Nice: Éditions de la traverse.
- Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris: PUF.
- Cole, A. (1991). *Dance Artist in Education. Issues and Provisional Recommendations*. Paper presented at the Dance and the Child: International, Salt Lake City.
- Coltice, M. (2000). *La danse au collège : le modèle de "pratiquant culturel"*. Université de Lyon 2, Lyon.
- Commission des universités sur les programmes. (2000). *Les programmes d'arts dans les universités du Québec: arts visuels et médiatiques, design, danse, art dramatique, étude et production cinématographiques, enseignement des arts, histoire de l'art, muséologie*.
- Comte-Sponville, A. (2001). *Dictionnaire philosophique*. Paris: PUF.
- Cone, T. P., et Cone, S. L. (2007). Dance education : Dual or dueling identities. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(1), 1-58.
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (1988). *Le rapport Parent, vingt-cinq ans après*. Québec: Les Publications du Québec.
- Côté, Y. (2006). Tête d'artiste et tête d'enseignant : un état bicéphale causant parfois des migraines. *Vie Pédagogique*, 141, 8-12.
- Crozier M., et Friedberg, E. (1992). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris: Éditions du Seuil.
- Day, C., Elliot, B., et Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity : Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 21(5), 563-577.
- Day, M. D. (1986). Artist-teacher: A problematic model for art education. *Journal of Aesthetic Education*, 20(4), 35-36.
- Day, M. D. (1997). Preparing Teachers of Art for 2000 and Beyond. In M. D. Day (Ed.), *Preparing Teachers of Art* (pp. 3-25). Reston, Virginia: National Art Education Association.

- DBSF. (2002). *L'étude sur le portrait de l'enseignement de la danse au Québec: Regroupement québécois de la danse.*
- De Gaujelac, V. (2002). *Identité. Vocabulaire de psychologie, références et positions.* Paris: Érès.
- De Gaujelac, V. (2009). *Qui est "je"?* Paris: Seuil.
- De Gaulejac, V., et Taboada Léonetti, I. (1994). *La lutte des places.* Paris: Desclée de Brouwer.
- Delco, A. (2005). *Merleau-Ponty et l'expérience de la création. Du paradigme au schème.* Paris: Presses Universitaires de France.
- Deltand, M. (2009). *Les musiciens enseignants au risque de la transmission : donner le la.* Paris: L'Harmattan.
- Demazière, D., et Dubar, C. (2004). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion.* Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Deslauriers, J.-P. (1997). L'induction analytique. In J.-P. Poupart, J.-P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (Eds.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 293-308). Boucherville: G.Morin.
- Deslauriers, J.-P., et Kerisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (Eds.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 85-112). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Develay, M. (1995). *De l'apprentissage à l'enseignement: Pour une épistémologie scolaire.* Paris: ESF.
- Doise, W. (1985). Les représentations sociales: définition d'un concept. *Connexions*, 45, 243-253.
- Dolloff, L. (2007). All the things we are : Balancing our multiple identities in music teaching. [Electronic Version]. *Action, Criticism and Theory for Music Education* 6, [http://act.maydaygroup.org/articles/Dolloff6\\_2.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Dolloff6_2.pdf).
- Dolloff, L., et Stephens, J. (2002). *Serving two masters : The tensions of music education in the academy.* Paper presented at the Canadian University Music Society Congress, Toronto, Canada.

- Donnay, J., et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 33, 502-529.
- Dubar, C. (1994). Le sens du travail: Les quatre formes d'appartenance professionnelle. *Sciences Humaines*, 37.
- Dubar, C. (1996). Usages sociaux et sociologiques de la notion d'identité. *Éducation Permanente*, 128(3).
- Dubar, C. (1998). Trajectoires sociales et formes identitaires : clarifications conceptuelles et méthodologiques *Sociétés Contemporaines* (29), 73-85.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités: L'interprétation d'une mutation*. Paris: P.U.F.
- Dubar, C. (2001). Entretiens biographiques de recherche : entre histoire collective et singularité. *Sciences sociales et santé*, 19(3), 35-41.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience* Paris: Éditions du Seuil.
- Duval, H. (1999). *La composition chorégraphique en milieu scolaire vécue par les élèves du secondaire; étude de la résolution d'une tâche de composition en classe de danse*. Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Efland, A. (1983). *Curriculum inquiry in art education: A models approach*. Colombus.
- Élias, N. (1991). *La société des individus*. Paris: Fayard.
- Faingold, N. (2002). Les "formateurs-tuteurs" : quelles pratiques? quelle identité professionnelle? In P. P. Perrenoud, L.
- Altet, M. (Ed.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles: De Boeck.
- Faure, S. (2000). *Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de danse*. Paris: La Dispute.

- Festinger, L. (1957). *The Theory of Cognitive Dissonance*. New York: Row Peterson and Co.
- Fortin, S. (1993). The knowledge base for competent dance teaching. *JOPERD*, 34-38.
- Fortin, S., Long, W., et Lord, M. (2002). Three Voices : researching how somatic education informs contemporary dance technique classes. *Research in Dance Education*, 3(2), 155-179.
- Fraysse, B. (2000). La saisie des représentations pour comprendre la construction des identités. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 651-676.
- Gagnon-Messier, D. (2005). Réflexion sur les enjeux de la création d'un ordre professionnel des enseignants. In D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (Eds.), *La profession enseignante au temps des réformes* (pp. 339-346). Sherbrooke: Les Éditions du CRP.
- Gambia-Nasica, C. (1999). *Socialisations, expériences et dynamique identitaire: L'épreuve de la vie active*: L'harmattan.
- Gauthier, C., et Mellouki, M. h. (2005). La formation des enseignants au Québec : origine, émergence et perspectives. In D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (Eds.), *La profession enseignante au temps des réformes* (pp. 173-188). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Gérin-Lajoie, D. (2007). Parcours identitaires et pratique du personnel enseignant dans les écoles de langue française situées en milieu minoritaire. In C. Gohier (Ed.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement ; regards croisés* (pp. 113-136). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gervais, C. (1999). Analyse du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle: Une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement. In J. C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (Eds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 113-133). Bruxelles: De Boeck.
- Gervais, C. (2003). La question identitaire en formation initiale et continue d'enseignants. In G. Boutin (Ed.), *La formation des enseignants en question; Modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques* (pp. 83-102). Montréal: Nouvelles AMS.
- Gervais, C. (2007). Des enseignants associés explicitent leurs savoirs d'expérience : une occasion de consolidation de leur identité de formateur. In C. Gohier (Ed.), *Identité*

*professionnelles d'acteurs de l'enseignement : Regards croisés* (pp. 171-206). Montréal Presses de l'Université du Québec.

Glaser, B. G., et Strauss L, A. (1967). *The discovery of grounded theory : Strategies for qualitative research*. New York: Aldin Publishing Co.

Goffman, E. (1959). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris: Minit.

Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., et Chevrier, J. (2000). Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. In C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (Eds.), *L'enseignant un professionnel* (pp. 21-54). Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: Un processus dynamique et interactif. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 27(1), 3-32.

Gohier, C., Anadón, M., et Chevrier, J. (2007). Les rôles d'acteurs de la profession enseignante : regards croisés. In C. Gohier (Ed.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement; regards croisés* (pp. 283-310). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Gosselin, P. (2006). *Développer les capacités créatrices pour le 21e siècle*. Paper presented at the UNESCO

Gosselin, P., Potvin, G., Gingras, J.-M., et Murphy, S. (1998). Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques d'éducation artistique *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 647-666.

Gough, M. (1999). *Knowing dance: A guide for creative teaching*. London: Cecil Court Dance Books.

Gouvernement du Québec. (1982a). *Programme d'études au primaire. Danse*. Québec: Ministère de l'Éducation

Gouvernement du Québec. (1982b). *Programme d'études au secondaire. Danse*. Québec: Ministère de l'Éducation

Gouvernement du Québec. (1995). *Réaffirmer l'école*. Québec: Éditeur officiel du Québec.

Gouvernement du Québec. (1997a). *L'école tout un programme. Énoncé de politiques éducatives*. Québec: Éditeur officiel du Québec.

- Gouvernement du Québec. (1997b). *La formation à l'enseignement des arts, de l'éducation physique et des langues secondes. Orientations et compétences attendues*. Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2000). *Programme de formation de l'école québécoise, préscolaire et 3 cycles du primaire*. Québec: Ministère de l'éducation
- Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation
- Gouvernement du Québec. (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec: Ministère de l'Éducation
- Gouvernement du Québec. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Grange, T. (2001). Profession et identité : un regard clinique sur la formation des enseignants. [Electronic Version]. *L'école Valdôtaine*, 50, <http://www.scuole.vda.it/Ecole/50/50.htm#01>. Retrieved 3 septembre 2010.
- Grauer, K. (1998). Beliefs of preservice teachers toward art. *Journal of Issues and Research*, 39(4), 350-378.
- Gravé, P. (2002). *Formateurs et identités*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Guillot, G. (2002). L'identité professionnelle de l'enseignant "Enseigner la musique no 5". *Cahiers de recherche du Cefedem Rhône-Alpes et du CNSMD de Lyon*.
- Gutnik, F. (2002). Autour des mots stratégies identitaires. *Recherche et formation* 41, 119-130.
- Harbonnier-Topin, N. (2009). *Autour de la proposition dansée: regard sur les interactions professeur-élève dans la classe technique de danse contemporaine*. Conservatoire national des Arts et Métiers, Paris.
- Hargreaves, D. J., Mill, D., Macdonald, R. A., et Gergen, K. (1994). *Toward Transformation in Social Knowledge*. London: Sage.
- Hargreaves, D. J., Welch, G., Purves, R., et Marshall, N. (2003). *ESRC Enf of award report : Effective teaching in secondary school music : teacher and pupil identities. Executive summary*. <http://www.roehampton.ac.uk/cirme/TIME/index.asp#Background>.

- Hatfield, C., Montana, V., et Deffenbaugh, C. (2006). Artist/art educator : Making sense of Identity Issues. *Art Education*, 59(3), 42-47.
- Hayes, E. (1964). *An introduction to the teaching of dance*. New York: Ronald Press Company.
- Hayes, E. (1983). *Dance composition and production* (2nd edition ed.). New Jersey: Princeton Book Company.
- Hegel, F. (1991, 1807). *La phénoménologie de l'esprit* (J.-P. Lefebvre, Trans.). Paris: Gallimard.
- Heinich, N. (1995). Façons d'être écrivain; L'identité professionnelle en régime de singularité. *Revue Française de Sociologie*, 36, 499-524.
- Hickman, R. (2010). Self Portrait- An account of the Artist as Educator. *International Journal of Education & the Arts*, 11(Portrayal 2), <http://www.ijea.org/v11p12/>.
- Higgins, E. T. (1987). Self-Discrepancy : A Theory Relating Self and Affect. *Psychological Review*, 94, 319-340.
- Hipp, P. T. (1994). *Self Concept in the Biographical Narratives of Women Visual Art Educators and Artists*. University of North Carolina, North Carolina.
- Holborn, P. (2003). Devenir un praticien réflexif. In P. Holborn, M. Wideen et I. Andrews (Eds.), *Devenir enseignant ; À la conquête de l'identité professionnelle* (Vol. , pp. 283-300). Montréal: Editions Logiques.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants, évolution et bilan d'une profession*. Lausanne: Delachaux et Niestle.
- Huberman, M. (1993). Enseignement et professionnalisme : des liens toujours aussi fragiles. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 19(1), 77-85.
- Hutchens, J. (1997). Accomplishing Change in the University : Strategies for Improving Art Teacher Preparation. In M. D. Day (Ed.), *Preparing Teachers of Art* (pp. 139-154). Reston, Virginia: National Art Education Association.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- Johnson, C. W. (2001). *The evolution of post-graduate Baccalaureate students conception of the artist-teacher role during a teacher certificate program*. Thèse de Doctorat. Minnesota, University of Minnesota.



- Jutras, F., Legault, G. A., et Desaulniers, M.-P. (2007). Le sens de la profession comme composante de l'identité professionnelle du personnel enseignant du primaire et du secondaire. In C. Gohier (Ed.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement : Regards croisés* (pp. 89-112). Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Kaddouri, M. (1996). La place du projet dans les dynamiques identitaires. *Éducation Permanente*, 128(3), 135-151.
- Kaddouri, M. (1997). Partenariat et stratégies identitaires : une tentative de typologisation. *Éducation permanente*, 131, 109-126.
- Kaddouri, M. (1999). Innovation et dynamiques identitaires. . *Recherche et formation*, 31, 101-112.
- Kaddouri, M. (2000). Retour réflexif sur les dynamiques identitaires. In C. Gohier et C. Alin (Eds.), *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle* (pp. 195-212). Paris: L'Harmattan.
- Kaddouri, M. (2001a). Innovation et stratégies identitaires des enseignants. In A. Abou et M.-J. Giletti (Eds.), *Enseignants d'Europe et d'Amérique : question d'identité et de formation*. Paris: Éditions INRP.
- Kaddouri, M. (2001b). Vers une typologie des dynamiques identitaires. In CRF-CNAM (Ed.), *Questions de recherches en éducation no2 : Action et identité* (pp. 163-175). Paris: Émergences Éditions / Revue Éducatives.
- Kaddouri, M. (2002). Le projet de soi entre assignation et authenticité. *Recherche et formation*, 41(31-47).
- Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapports à la formation. In J. M. Barbier, É. Bourgeois, G. De Villers et M. Kaddouri (Eds.), *Construction identitaire et mobilisation des sujets en formation* (pp. 120-183). Paris: L'Harmattan.
- Karsenti, T., et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke: Édition du CRP.
- Kastersztein, J. (1990). Les stratégies identitaires des acteurs sociaux : approche dynamique des finalités. In C. Camilleri (Ed.), *Stratégies identitaires* (pp. 26-41). Paris: PUF.
- Kaufmann, J.-C. (2004a). *Ego : Pour une sociologie de l'individu*. Paris: Armand Colin.

- Kaufmann, J.-C. (2004b). *L'invention de soi : Une théorie de l'identité*. Paris: Armand Colin.
- Kaufmann, J.-C. (2008). *Quand Je est un autre; Pourquoi et comment ça change en nous*. Paris: Armand Collin.
- Kovács, L. (2003). *Étude descriptive des pratiques pédagogiques cognitives d'une enseignante experte en classe technique de danse moderne*. Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Lacey, C. (1977). *The Socialisation of Teachers*. London: Methuen.
- Lacince, N. (2000). Danse scolaire, objet de transgression en éducation [Electronic Version]. *Corps et culture* from <http://corpsetculture.revues.org/681>.
- Lahire, B. (2001). *L'homme pluriel; Les ressorts de l'action*. Paris: Hachette.
- Laing, R. D. (1961). *The self and Others*. London: Tavistock Publications.
- Landesmann, M. (2003). Processus de constitution symbolico-imaginaire des professeurs à l'université : approches historiques et relationnelles. In AFIRSE (Ed.), *Formation des professeurs et identité. Année de la recherche en Sciences de l'Éducation* (pp. 41-58). Paris: L'Harmattan.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris: PUF.
- Langlois, J. (2000). *Une étude de la socialisation professionnelle par la distinction de l'identité professionnelle des artistes formés et autodidactes*. Thèse de Doctorat. Montréal, Université de Montréal.
- Lantheaume, F., et Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants : une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris: PUF.
- Laperrière, A. (1997a). La théorisation ancrée (Grounded theory): démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (Eds.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 309-333). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Laperrière, A. (1997b). Le critère de scientificité des méthodes qualitatives. In J. Poupart (Ed.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques, tome I* (pp. 365-389). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.

- Laurier, D. (2003). *Le sens de la création chez la personne en formation à l'enseignement des arts*. Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Lautier, N. (2001). *Psychosociologie de l'éducation; regard sur les situations d'enseignement*. Paris: Armand Colin.
- Legault, G. A. (2003). *Crise de l'identité professionnelle et professionnalisme*. Sainte-Foy: PUQ.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* Montréal: Guérin.
- Leger, A., et Tripier, M. (1986). *Fuir ou construire, l'école populaire*. Paris: Méridiens Klincksiek.
- Lenoir, Y., Larose, F., Grenon, V., et Hasni, A. (2000). La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec : évolution ou stabilité des représentations depuis 1981. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 483-514.
- Lessard, C., et Tardif, M. (2003). *Les identités enseignantes. Analyse de facteurs de différenciation du corps enseignant québécois, 1960-1990*. Sherbrooke: Édition du CRP, Faculté de l'éducation. Université de Sherbrooke.
- Lessard, C., Tardif, M., et Lahaye, L. (1991). Pratiques de gestion, régulation du travail enseignant et nouvelle professionnalité. In C. Lessard, M. Perron et P. W. Bélanger (Eds.), *La profession enseignante au Québec : enjeux et défis des années 1990* (pp. 69-92). Québec: Institut Québécois de recherche sur la culture.
- Lévi-Strauss, C. (1977). *L'identité. Séminaire interdisciplinaire du collège de France*. Paris: PUF.
- Lévi-Strauss, C. (1989). *Des symboles et leurs doubles*. Paris: Plon.
- Lipiansky, E. M. (1990). Identité subjective et interaction In C. Camilleri (Ed.), *Stratégies identitaires* (pp. 85-110). Paris: PUF.
- Lipka, R. P., et Brinthaupt, T. M. (1999). Balancing the Personal and Professional Development of Teachers. In R. P. Lipka et T. M. Brinthaupt (Eds.), *The Role of Self in Teacher Development* (pp. 1-10). Albany: State University of New York Press.
- Lord, M. Concepts sous-jacents à l'enseignement de la danse au cours du XXe siècle. UQAM.

- Lord, M. (1998). Enseigner la danse à l'école secondaire; lier la théorie et la pratique d'éducation esthétique. *Revue des Sciences de l'éducation*, 24(3), 585-604.
- Lord, M., et Bruneau, M. (1998). Transformer l'enseignement de la danse. *L'UQAM Branché*, 25(4), <http://www.journal.uqam.ca/9899/JOURNAL/9894/9894K.htm>.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher : a sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lynes, P. (2000). *Le rapport à l'idéal chez l'enseignant du secondaire*. Thèse de Doctorat. Montréal, Université de Montréal.
- Maheu, L., et Robitaille, M. (1991). Identités professionnelles et travail réflexif: un modèle d'analyse du travail enseignant au collégial. In C. Lessard, M. Perron et P. W. Bélanger (Eds.), *La profession enseignante au Québec: enjeux et défis des années 1990* (pp. 93-111). Québec: Institut Québécois de recherche sur la culture.
- Malet, R. (1998). *L'identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant*. Paris: L'Harmattan.
- Malewska-Peyre, H. (1990). Le processus de dévalorisation de l'identité et les stratégies identitaires. In C. Camilleri, J. Kastersztein, E. M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada Léonetti et A. Vasquez (Eds.), *Stratégies identitaires* (pp. 111-141). Paris PUF.
- Malewska-Peyre, H. (2001). Dynamique de l'identité, stratégies identitaires. In J. Costa-Lascoux, M.-A. Hily et G. Vermès (Eds.), *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires, Hommage à Carmel Camilleri* (pp. 19-54). Paris: L'Harmattan.
- Manço, A. (1999). *Intégration et identité. Stratégies et positions des jeunes issus de l'immigration*. Bruxelles: De-Boeck.
- Marc, E., et Picard, D. (1989). *L'interaction sociale*. Paris: PUF.
- Mark, D. (1998). The Music Teacher Dilemma - Musician or Teacher ? . *International Journal of Music Education*, 32, 3-23.
- Martineau, S. (2009, 5 au 8 mai 2009). *Table ronde : Recherches et réformes en éducation : regards axiologiques et praxéologique*. Paper presented at the Colloque AFIRSE : Recherches et réformes en éducation : paradoxes, dialectiques, compromis ?, Montréal.

- Martineau, S., Breton, N., et Presseau, A. (2006). *Compte-rendu d'une recherche sur les discours identitaire d'enseignants des écoles secondaires*. Trois-Rivières: CRIFPE.
- Martineau, S., et Presseau, A. (2005). *L'identité professionnelle et l'entrée dans la carrière des professeurs entre la crise des institutions et la nécessité de créer du sens*. Paper presented at the Actes du 3e Colloque Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur : Nouveaux contextes, nouvelles compétences
- Martineau, S., et Presseau, A. (2007). Se "mettre en mots" ou se bricoler une histoire pour qu'elle prenne sens : le discours identitaire d'enseignants du secondaire. In C. Gohier (Ed.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement ; regards croisés* (pp. 67-88). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- McCutchen, B. P. (2006). *Teaching dance as art in education*. Windsor: Human Kinetics.
- McFee, G. (1994). *The concept of Dance education*. London: Routledge.
- McLean, V. (1999). Becoming a Teacher : The person in the process. In R. P. Lipka et T. M. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development* (pp. 55-91). New York: State University of New York Press.
- Mead, G. H. (1963). *L'esprit, le soi, la société*. Paris: P.U.F.
- Miles, M. B., et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. (2e ed.). Bruxelles: de Boeck.
- Mok, J. L. (1983). *Artists in education program of thenational endowment for the arts using educational criticism and congruence*. New York.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public : étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1986). L'ère des représentations sociales. In W. Doise et G. Polmonari (Eds.), *L'étude des représentations sociales* (pp. 34-80). Neuchâtel: Éditions Delachaux et Niestlé.
- Mouly, B., Genet-Volet, Y., et Amade-Escot, C. (1999). Concevoir l'enseignement de la danse au Québec : une dynamique complexe de mise en oeuvre des contenus d'enseignement et d'apprentissage. [Electronic Version], [http://www.unice.fr/ufrstaps/colloque\\_antibes/Mouly/Mouly.htm](http://www.unice.fr/ufrstaps/colloque_antibes/Mouly/Mouly.htm).
- Mucchielli, A. (1986). *L'identité*. Paris: P.U.F.

- Mukamurera, J. (2005). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. In D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (Eds.), *La profession enseignante au temps des réformes* (pp. 313-336). Sherbrooke: Les Éditions du CRP.
- Neuville, S., et Van Dam, D. (2006). Images de soi, motivation et engagement en formation. In E. Bourgeois, J.-M. Barbier, M. Kaddouri et G. De Villers (Eds.), *Construction identitaire et mobilisation des sujets en formation* (pp. 147-183). Paris: L'Harmattan.
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Pallascio, R., Angenot, P., Lafortune, L., Julien, L., Nachbauer, M., et Gosselin, G. (2000). Les compétences argumentatives clés essentielles de l'affirmation professionnelle des enseignants. In C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (Eds.), *L'enseignant, un professionnel* (pp. 57-75). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? |. *Recherche et formation*, 15, 7-38.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., et Perrenoud, P. (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles: De Boeck.
- Peyronie, H. (1998). *Instituteurs : des maîtres aux professeurs des écoles*. Paris: PUF.
- Pires, A. P. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (Eds.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 3-84). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Poisson, Y. (1990). *La recherche qualitative*. Québec: Presses universitaires de l'université du Québec.
- Pollard, A. (1982). A Model of classroom coping strategies. *British Journal of Sociology*(3), 19-37.

- Pouchain-Avril, C. (1995). *Logique organisationnelle et dynamiques individuelles : essai d'analyse des enjeux identitaires en formation (cas ddes enseignants de l'Académie de Lille)*. CNAM, Paris.
- Pouchain-Avril, C. (1996). Des enseignants du second degré et "leurs dynamiques identitaires". De l'identité aux dynamiques identitaires. *Éducation permanente*, 128, 153-162.
- Pouchain-Avril, C. (1999). Logique de formation et "assignments identitaires". *Recherche et formation*(32), 21-24.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (Eds.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173-210). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Prescesky, R. (1997). *A study of preservice music education students : their struggle to establish a professional identity*. Unpublished Thesis (Ph.D.).
- Räsänen, M. (2005). Multi-roled and skilled teachers of art. *International Journal of Education through Art*, 1(1), 53-64.
- Raymond, C. (1998). *Étude de pratiques de l'enseignement de la danse ; la communication des exigences : un discours porteur de non-dits et de savoirs à dévoiler*. Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Raymond, C., et Turcotte, N. (2006). La danse à l'école: espace privilégié d'intégration et de distinction. *Vie Pédagogique*, 141, 37-39.
- Rémy, J. (1992). La vie quotidienne et les transactions sociales : perspectives micro ou macro-sociologiques. In M. Blanc (Ed.), *Pour une sociologie de la transaction sociale* (pp. 83-111). Paris: L'Harmattan.
- Rey, A. (2009). *Le nouveau petit Robert: Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*.
- Ricoeur, P. (1988). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Riopel, M. C. (2002). *Des indicateurs de l'investissement de l'identité professionnelle des futurs enseignants du primaire à travers le dossier professionnel et culturel*. Université de Montréal, Montréal.

- Riopel, M. C. (2005). *Apprendre à enseigner: Une identité professionnelle à développer*. Saint-Nicolas: Presses de l'Université Laval.
- Roberge, D. (1998). *Analyse de trois programmes d'enseignement de la danse, en regard de courants philosophiques et pédagogiques contemporains en éducation artistique*. Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Roberts, B. A. (1993a). *I musician towards a model of identity construction and maintenance by music education students as musicians*. Memorial University, Newfoundland.
- Roberts, B. A. (1993b). *I, Musician*. St-John's: Memorial University of Newfoundland.
- Roberts, B. A. (2004). Who's in the Mirror: Issues surrounding the identity construction of music educators. *Action, Criticism and Theory for Music Education*, 3(2), 2-42.
- Robinson, J. (1993). *Danse, chemin d'éducation*. Paris: Auto-édité.
- Rodrigues, I. (2003). *La dynamique identitaire de professeurs biculturels enseignant une discipline porteuse d'enjeux nationaux*. Thèse de Doctorat. Montréal, Université de Montréal.
- Roux-Pérez, T. (2001). *Des processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants d'EPS: Entre appartenance au groupe, expériences professionnelles singulières et recomposition identitaires à l'échelle du temps*. Université de Nantes, Nantes.
- Roux-Pérez, T. (2003a). Identité professionnelle des enseignants d'EPS. *STAPS*, 63, 75-88.
- Roux-Pérez, T. (2003b). Identité professionnelle et modes d'implication privilégiés chez les enseignants de l'éducation physique et sportive. *Sciences de l'éducation- Pour l'Ère Nouvelle*, 36(4), 37-67.
- Roux-Pérez, T. (2003c). Processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants d'éducation physique et sportive ( EPD). *Recherche et formation*, 43, 143-156.
- Sainsaulieu, R. (1985). *L'identité au travail* (2e ed.). Paris: Presses de la fondation nationale des sciences politiques.
- Sainsaulieu, R. (1996). L'identité et les relations au travail. *Éducation Permanente*, 128(3), 187-193.



- Schempp, P. G., Sparkes, A. C., et Templin, T. J. (1999). Identity and Induction : Establishing the Self in the First Year of Teaching. In R. P. Lipka et T. M. Brinthaupt (Eds.), *The Role of the Self in Teacher Development* (pp. 143-161). Albany: State University of New York Press.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Schwartz, H. (1993). Creativity and dance; Implications for pedagogy and policy. *Art Education Policy Review*, 95(1), 8-16.
- Sibony, D. (1991). *Entre-deux : l'origine en partage*. Paris Seuil.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* Mountain View: Mayfield Pub.
- Snoeckx, M. (2000). Construction des identités professionnelles en formation: Approche expérientielle et direction de mémoires. In C. Gohier et C. Alin (Eds.), *Enseignant-formateur*. Paris: L'Harmattan.
- Société Québécoise de Développement de la Main-d'oeuvre. (1995). *Synthèse du rapport de l'analyse de la profession : Professeure ou professeur de danse comme discipline artistique*.  
[http://www.quebecdanse.org/section/publications/pdf/rapport\\_professeur.pdf](http://www.quebecdanse.org/section/publications/pdf/rapport_professeur.pdf).
- St-Jacques, D. (1992). Attitudes créatives en activités dramatiques. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 18(3), 355-374.
- St-Jacques, D. (1998). Le langage dramatique; L'objet d'apprentissage en art dramatique. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 24(3), 567-584.
- St-Jacques, D., et Chené, A. (2005). La mission culturelle de l'école en question. In D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (Eds.), *La profession enseignante au temps des réformes* (pp. 143-158). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Strate, G. (1995). Dance Education. The Guide to Career Training in the Dance Arts. In *Encyclopédie Canadienne*.  
<http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=F1AR TF0002119#SEC848733>.

- Strauss L, A., et Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage.
- Taboada Léonetti, I. (1990). Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue. In C. Camilleri (Ed.), *Stratégies identitaires* (pp. 43-83). Paris: PUF.
- Tajfel, H. (1972). La Catégorisation sociale. In S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale* (Vol. 1). Paris: Larousse.
- Tap, P. (1980a). Introduction. In P. Tap (Ed.), *Identités collectives et changements sociaux* (pp. 11-15). Paris: Privat.
- Tap, P. (1980b). L'identification est-elle une aliénation de l'identité ? . In P. Tap (Ed.), *Identité individuelle et personnalisation* (pp. 237-250). Toulouse: Privat.
- Tap, P. (1986). Personnalisation et intersubjectivité. *Connexions*(47), 149-164.
- Tap, P. (1996). Marquer sa différence. *Science Humaines*(15 : Identité, Identités. Hors série), 9-10.
- Tardif, M., et Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Terrisse, B., Kalubi, J.-C., et Debeurme, G. (2004). Les identités professionnelles; entre réflexions et actions. In J.-C. Kalubi et G. Debeurme (Eds.), *Identités professionnelles et interventions scolaires* (pp. 9-14). Sherbrooke: Éditions du CRP, Université de Sherbrooke.
- Thon, B., et Cadopi, M. (2005). Penser le mouvement. In M. Borillo (Ed.), *Approches Cognitives de la Création Artistique* (pp. 79-96). Bruxelles: Mardaga.
- Thorel-Hallez, S. (2007). *Vers une co-éducation en danse en éducation physique et sportive : analyse didactique et prospective des curricula*. L'école Normale Supérieure de Cachan, Cachan.
- Thornton, A. (2003). *Educating the artist teacher to curriculum*. APU, Chelmsford.
- Thornton, A. (2005). The artist teacher as a reflective practitioner. *International Journal of Art and Design Education*, 24(2), 166-174.
- Tochon, F. (1993). *L'enseignante experte, l'enseignant expert*: Nathah.

- Trevarthen, C. (1999). Musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from human psychobiology and infant communication *Musicae Scientiae*.(Special Issue), 155-215.
- Tucker, J. (1996). From Performer to School Music Teacher; A Problem of Identity In M. Kompf (Ed.), *Changing research and practice: teachers' professionalism, identities, and knowledge* (pp. 120-142). London Falmer Press.
- Turcotte, N. (2004). *La contribution du milieu culturel à l'éducation artistique et culturelle des Québécois d'âge scolaire*. Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Van Der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation* Montréal: Presses de l'Université de Montréal/ De Boeck Université.
- Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Van Der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Van Der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles: de Boeck.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie*. Paris: PUF.
- Verhoeven, M. (2006). Stratégies identitaires de jeunes issus de l'immigration et contextes scolaires : vers un renouvellement des figures de la reproduction culturelle ? *Éducation et Francophonie*, 34(1), 95-116.
- Wheeler, A. E. (2003). La croissance professionnelle vue à travers des manifestations d'inquiétude. In P. Holborn, M. Wideen et I. Andrews (Eds.), *Devenir enseignant ; À la conquête de l'identité professionnelle* (pp. 255-268). Montréal: Éditions Logiques.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris: Armand Colin.
- Yessad-Blot, Y. (2003). Interview de Mokthar Kaddouri du CNAM. Dans le cadre d'une formation des conseillers pédagogiques de Paris [Electronic Version]. *Innovation et expérimentation* <http://innovalo.scola.ac-paris.fr/former/equipe/apports/interviews/index.htm>.
- Zakhartchouk, J. M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris: ESF.

- Zavalloni, M., et Louis-Guérin, C. (1984). *Identité sociale et conscience : Introduction à l'ego-écologie*. Montréal: PUM.
- Zeichner, K., et Tabachnik, B. R. (1985). Social Strategies and Institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for Teaching*, 5(1), 1-25.
- Zimmerman, E. (1994). Current research and practice about preservice visual art specialist teacher education. *Studies in Art Education*, 35(2), 70-89.
- Zimmerman, E. (1997). Whence come we ? What are we ? Wither go we ? Demographic analysis of art teacher preparation programs in the United States. In M. D. Day (Ed.), *Preparing teacher of art* (pp. 27-44). Reston, Virginia: National Art Education Association.
- Zola, M. (2003). Converser entre enseignants, et naître sur le plan de la pratique professionnelle. In P. Holborn, M. Wideen et I. Andrews (Eds.), *Devenir enseignant ; À la conquête de l'identité professionnelle* (pp. 347-358). Montréal: Éditions Logiques.

## Annexe 1 - Les 12 compétences professionnelles de l'enseignant et une 13<sup>e</sup> ajoutée à l'UQAM

[http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/PDF/formation\\_ens.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/PDF/formation_ens.pdf)

---

**Compétence 1 :** Agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs de la danse ou de la culture dans l'exercice de ses fonctions.

---

**Compétence 2 :** Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.

---

**Compétence 3 :** Concevoir des situations d'enseignement pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.

---

**Compétence 4 :** Piloter des situations d'enseignement- apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.

---

**Compétence 5 :** Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.

---

**Compétence 6 :** Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.

---

**Compétence 7 :** Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.

---

**Compétence 8 :** Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.

---

**Compétence 9 :** Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.

---

**Compétence 10 :** Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.

---

**Compétence 11 :** S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.

---

**Compétence 12 :** Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

---

**Compétence 13 :** Démontrer une ouverture et des habiletés à enseigner dans un contexte scolaire caractérisé par la diversité culturelle.

---

## **Annexe 2 : Extrait de l'énoncé de politique éducative (1997)**

### **Visées et finalités des programmes d'enseignement des arts**

L'enseignement des arts joue un rôle particulier dans le développement de la sensibilité et de l'intelligence de l'élève ainsi que dans sa formation culturelle et sociale. En lui donnant le goût de la création artistique et en lui faisant découvrir les œuvres dans leur diversité, il développe chez l'élève l'ouverture à d'autres dimensions de la réalité. Pour que l'enseignement des arts produise ses effets:

- il doit initier les élèves aux langages et aux formes de pensée qui favoriseront le développement de leur créativité; il doit également leur donner les connaissances que suppose une telle pratique et doit les conduire à la création artistique;
- il doit faire découvrir et comprendre aux élèves des créations et des œuvres de leur environnement artistique et culturel actuel. Il doit donc conduire les élèves à la fréquentation des lieux culturels et à des rencontres avec les créateurs et créatrices;
- il doit enfin mettre les élèves en présence de créations artistiques du patrimoine culturel de l'humanité et de leur propre pays et leur donner les connaissances qui leur permettent de les interpréter et de les comprendre.

L'enseignement des arts doit s'ouvrir à toutes les formes d'expression artistique, mais deux d'entre elles doivent généralement constituer l'enseignement de base commun : les arts plastiques et la musique, d'abord comme langages universels, mais aussi comme voies d'accès à la création.

## Annexe 3 : Extrait du Régime pédagogique de 2005 pour le domaine des arts primaire et secondaire

<b>Extraits du Régime pédagogique de 2005- résumé des articles 22, 23 et 23.1</b>	
<b>Ordre d'enseignement</b>	<b>formation obligatoire Arts:</b>
<b>ENSEIGNEMENT PRIMAIRE 1<sup>er</sup> cycle</b>	Deux des quatre disciplines suivantes : Art dramatique Arts plastiques Danse Musique <b>Dans les 7 h de temps non-réparti</b>
<b>ENSEIGNEMENT PRIMAIRE 2<sup>e</sup> cycle et 3<sup>e</sup> cycle</b>	Deux des quatre disciplines prévues au 1 <sup>er</sup> cycle dont l'une enseignée à ce cycle <b>Dans les 11 h de temps non-réparti</b>
<b>ENSEIGNEMENT SECONDAIRE 1<sup>er</sup> cycle FORMATION GÉNÉRALE 1<sup>re</sup> année 2<sup>e</sup> année</b>	1 des 4 disciplines suivantes : Art dramatique ; Arts plastiques ; Danse ; Musique. 100 heures-4 unités -100 heures-4 unités <b>200 heures – 8 unités</b>
<b>ENSEIGNEMENT SECONDAIRE 2e cycle PARCOURS DE FORMATION GÉNÉRALE 3e année 4e année 5e année</b>	Matières obligatoires Arts : Arts : Arts : 1 des 4 disciplines suivantes : 1 des 4 disciplines suivantes : 1 des 4 disciplines suivantes : Art dramatique Art dramatique Art dramatique Arts plastiques Arts plastiques Arts plastiques Danse Danse Danse Musique Musique Musique  50 heures – 2 unités 50 heures – 2 unités 50 heures – 2 unités <b>150 heures- 6 unités</b>
<b>ENSEIGNEMENT SECONDAIRE 2e cycle PARCOURS DE FORMATION APPLIQUÉE 3e année 4e année 5e année</b>	Arts : Arts : Arts : 1 des 4 disciplines suivantes : 1 des 4 disciplines suivantes : 1 des 4 disciplines suivantes : Arts dramatiques Arts dramatiques Arts dramatiques Arts plastiques Arts plastiques Arts plastiques Danse Danse Danse Musique Musique Musique  100 heures – 4 unités 100 heures – 4 unités 100 heures – 4 unités <b>300 heures- 12 unités</b>

## Annexe 4 : Lettre du Conseil québécois des ressources humaines en culture (CQRHC)

Montréal, le 23 mars 2005

Monsieur Jean-Marc Fournier  
Ministre  
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport  
1035, De La Chevrotière, 16e étage  
Québec, Québec  
G1R 5A5

### AVIS DU CQRHC À L'ÉGARD DE LA PLACE DE L'ENSEIGNEMENT DES ARTS

Projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire

Monsieur le Ministre,

Le Conseil québécois des ressources humaines en culture (CQRHC) est le comité sectoriel de main-d'œuvre de la culture reconnu par Emploi-Québec. Il concerta 54 associations et Conseils régionaux de la culture représentant plus de 50 000 personnes. Le développement des ressources humaines de notre secteur dépend, bien entendu, de la vitalité du secteur lui-même, mais aussi du renouvellement des publics à qui sont destinées les œuvres et les activités culturelles. L'intérêt que présente le projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire est donc double : réunir les conditions pour favoriser l'intégration de spécialistes en enseignement des arts et offrir aux jeunes une durée de sensibilisation pertinente pour favoriser l'éveil et le désir de fréquenter les artistes et les arts.

#### **Pour favoriser l'intégration de spécialistes en enseignement des arts**

Le CQRHC appuie d'emblée votre position de rendre obligatoires la continuité de l'enseignement des arts jusqu'à la fin du secondaire et la réussite de ces disciplines pour l'obtention du Diplôme d'études secondaires. Le CQRHC joint sa voix à celle de la Coalition pour une réelle éducation artistique (CREA) pour souligner que cette position assure la cohérence du régime et doit favoriser, là où ce n'est pas encore le cas, l'intégration d'enseignantes et d'enseignants spécialistes.

Leur présence, de même qu'une durée significative et bien déterminée d'enseignement, nous semblent constituer les conditions propices pour que les jeunes entrent en contact avec des personnes passionnées, compétentes et ayant probablement une pratique active de la discipline enseignée. La fonction d'enseignant est un débouché cohérent pour les spécialistes des disciplines artistiques visées par le Régime pédagogique; elle constitue une occupation professionnelle des plus compatibles avec une pratique artistique active, ce qui contribue grandement à améliorer les conditions socioéconomiques des artistes ayant les compétences pour l'assumer.

#### **Pour favoriser l'éveil et le désir de fréquenter les artistes et les arts**

L'enseignement des arts au secondaire ne mérite-t-il pas autant de temps qu'on en consacre à l'univers social ou au développement personnel? Nous sommes d'avis qu'une durée de 100 heures par année, ou 500 heures pour l'ensemble du secondaire, permettra d'intégrer véritablement et pleinement la fréquentation de musées, de salles de spectacles, de lieux culturels et favorisera les rencontres avec les artistes, de manière à enrichir les périodes d'enseignement. En éducation muséale et en arts de la scène, plusieurs programmes sont adaptés pour les clientèles jeunes, lesquels constituent un adjuvant puissant. Bien entendu, cette présence améliorée de l'enseignement des arts devra s'ajouter à toutes les options artistiques déjà disponibles de la 3e à la 5e secondaire qui contribuent déjà à enrichir les compétences en arts des élèves qui ont un intérêt ou des aptitudes particulières.

Nous vous remercions, Monsieur le Ministre, de l'attention que vous consacrerez à ces propositions. Veuillez agréer l'expression de nos sentiments les meilleurs.

Michel Laurence  
Président



## **Annexe 5 : Description de l'enseignant de la danse extraite du PFEQ, secondaire 1<sup>er</sup> cycle**

L'enseignant : un guide, un expert, un animateur et un passeur culturel

« L'enseignant en danse joue un rôle important pour amener le jeune à s'engager de façon personnelle dans sa formation artistique et pour l'encourager à adopter les attitudes essentielles à l'exercice de la pensée créatrice: ouverture et réceptivité à son environnement personnel et social, centration, curiosité, prise de risques, coopération, etc. Il agit comme un guide auprès de ses élèves : il leur fait découvrir les richesses du mouvement, s'ajuste à leur degré d'habileté et à leurs besoins et leur apprend à devenir plus présents à l'égard de l'interaction qui s'établit entre l'intention expressive, les sensations internes de leur corps en mouvement et les informations externes de leur environnement. Pédagogue et expert, il prend appui sur ses connaissances du développement psychomoteur, artistique et cognitif de l'adolescent et sur sa formation dans la discipline pour cibler des apprentissages signifiants. Il aide aussi chaque élève à prendre conscience de son style d'apprentissage et de ses manières de faire. Il soutient la dynamique de création et la démarche dans laquelle l'élève est engagé et il met à profit son bagage chorégraphique pour amener l'élève à élargir son répertoire gestuel. Il agit comme animateur lorsqu'il encourage la réflexion et les échanges d'idées entre les élèves. Enfin, l'enseignant est un passeur culturel : capable de communiquer sa passion pour l'art et de jeter des ponts entre le passé, le présent et le futur, il amène l'élève à établir des liens entre différentes œuvres chorégraphiques du passé et du présent et à les mettre en relation avec des manifestations de la diversité culturelle. »  
(Gouvernement du Québec, 2003, p.435)

## **Annexe 6 : Extraits des conclusions des études de Cattonar (2005), Martineau, Breton et Presseau (2006), Gohier et al.,(2000) et Roux-Pérez (2003)**

### **1 - Tension entre l'idéal et la réalité et adaptations contextuelles**

Cattonar (2005) s'est inspirée des modèles théoriques des sociologues Dubar et Lessard dans sa recherche sur l'identité professionnelle des enseignants du secondaire en Belgique à l'aide de 3621 sujets interrogés par questionnaires et 25 par entretiens qualitatifs. Elle a procédé dans la section de sa recherche qualitative, par la recension des récits biographiques des sujets. La chercheuse a cerné les moments charnières et les tournants émergents de l'analyse de ceux-ci (analyse verticale) ainsi que les phases récurrentes dans l'analyse horizontale pour faire ressortir les mécanismes sociaux communs (Demazière et Dubar, 2004). C'est une démarche d'analyse que nous pourrions transférer à la présente étude. Nous retenons de son interprétation de ses résultats que l'identité est à la fois une *construction collective* (socle commun, tendances partagées par l'ensemble des enseignants) *contextuellement construite* (fortement liée au contexte de travail- les écoles et leurs publics) et *singulière* (propre à chaque individus, elle se construit à partir de leur propre histoire, leurs motivations personnelles et leur mode ou capacité d'adaptation aux conditions concrètes de la pratique) *inscrite dans des conditions sociales objectives*. Modes d'adaptation personnels en contexte auxquels nous sommes intéressée. L'identité se construit autour des **rappports** qu'entretient l'enseignant avec l'activité de travail, avec les élèves (qui occupent une place centrale dans la profession) avec le **contenu du travail** (qui leur apporte une satisfaction professionnelle) ainsi qu'avec le **contexte de travail** (qui influence fortement la manière de définir et de vivre le métier chez les enseignants). Il y aurait *tension identitaire* entre un idéal professionnel et les conditions réelles de la pratique: entre « *vrai travail* » issu d'une pré conception idéale (carrière subjective: donner des cours, enseigner des savoirs à de bons élèves) et le « *sale boulot* » (éduquer, amener les élèves dits difficiles dans les conditions favorables pour apprendre, ce qui dépasse le rôle d'enseignant surtout pour des clientèles dites difficiles) qu'ils sont contraints d'exercer et pour lequel ils sentent ne pas avoir été assez bien préparés lors de la formation initiale. Selon Cattonar (2005), ces tensions seraient surtout attribuables à la massification de l'enseignement qui a ébranlé les bases traditionnelles de l'identité enseignante en relation avec le modèle du *praticien instruit* et qui s'adressait à une clientèle sélectionnée. Le passage des enseignants du secondaire de la danse d'une clientèle qui choisit l'option danse à l'élève qui fait de la danse dans la formation obligatoire pas nécessairement choisie change les conditions d'exercice de la profession et soulève des questions. Selon Cattonar (2005), les tensions telles que les identités non-confirmées, les conflits externes et internes, la dualité seraient alors soulagées par des *stratégies de survie identitaires* pour tenir le coup

que Van Zanten (2001) appelle des *adaptations contextuelles* telles que : les compensations extérieures, la prise de recul, la logique de positivation des élèves, le ressourcement, le perfectionnement. Peut-être retrouverons-nous certaines de ces stratégies chez les enseignants de la danse.

## 2 - Les situations de crise qui reconfigurent l'expérience

Martineau, Breton et Presseau (2006), par une étude longitudinale sur trois ans effectuée à l'aide de 20 entretiens qualitatifs, se sont appuyés sur des travaux de Dubet (1994), sociologue pour conduire leur recherche sur l'identité professionnelle des enseignants du secondaire au Québec. Ils ont identifié les situations de crise de sens structurantes qui participent à la construction identitaire : la crise *de l'institution scolaire* : l'enseignant se voit comme un entrepreneur privé dans une institution qui le supporte peu; la crise *de la raison* : l'enseignant remet en cause les savoirs, on enseigne tout et n'importe quoi; la crise *de valeurs* : multiplicité et relativité des valeurs, rapports intergénérationnels difficiles, incompréhension des jeunes; **la crise du sens** : polyvalence, endossement de multiples rôles tels que guide, motivateur, ou ressource, face à une clientèle très hétérogène et; la crise de l'action *dans des logiques multiples* : partage de savoirs et de compétences propres à la profession, savoir d'expérience valorisé. Les **stratégies de survie et d'adaptation** dans le métier contribueraient à construire le sens de la pratique suite à des **incidents critiques** (crises) qui transforment les traits de la personnalité, les réalisations professionnelles et les attitudes qui teintent l'enseignement. Les chercheurs concluent que les enseignants ont de la difficulté à se définir sur le plan professionnel et sur les spécificités de la profession (Lang, 1999). Ils mettraient plutôt en relation les expériences de travail avec ce qui est perçu comme des caractéristiques personnelles qui confèrent une identité à la fois autonome et incertaine (Dubar, 1996) « entre fierté et embarras » envers la profession. Le sentiment de solitude dans un contexte individualiste se présente plus comme un obstacle, une contrainte à surmonter. Selon les chercheurs, la définition de soi par la discipline semble en perte de vitesse au profit de l'émergence de la référence à la maîtrise du processus enseignement apprentissage comme assise identitaire. C'est à vérifier pour les enseignants de la danse. Construire son identité professionnelle semble alors un processus qui repose essentiellement sur l'évaluation de l'efficacité de l'action de l'enseignant auprès des élèves et donc sur des savoirs et des compétences que cette action mobilise. L'expérience en classe auprès des élèves représente le moment et le milieu les plus signifiants dans l'expérience de travail des enseignants. Reste à voir si des similitudes tant pour les types de crises et de conclusions pourraient être retrouvées chez les enseignants de la danse ciblés par la présente recherche.

## 3 - Tensions engendrées par les moments de remise en question

Dans le contexte de la recherche québécoise, une équipe de chercheurs des universités du Québec (Gohier *et al.*, 2000, 2001) ont développé un modèle *psychosociologique intégré au sujet* de construction identitaire selon une approche psycho-individuelle qui se base entre autre sur le mécanisme de construction de l'identité

personnelle de Tap (1980a; 1980b) qu'ils ont transféré à la construction de l'identité professionnelle. Grâce à leurs résultats de recherches (annexe 6) auprès de 76 enseignants du primaire interrogés par entrevues, ils émettent l'hypothèse que l'identité professionnelle n'est jamais que sociale compte tenu de sa nature psychologique et individuelle. Le caractère du processus dynamique et interactif est alors démontré lors du compromis entre les demandes sociales et l'affirmation de soi en une intégration des dimensions psycho-individuelles et sociales. Pour ces chercheurs, l'identité professionnelle de l'enseignant se situe au point d'intersection engendré par la dynamique interactionnelle entre les **trois types de représentations** que nous allons transférer à notre cadre conceptuel et à nos outils méthodologiques: 1- La représentation que l'enseignant a de lui comme personne; 2- La représentation qu'il a des enseignants et de la profession; 3- La représentation de soi comme enseignant se situant à l'intersection de la représentation qu'il a de lui comme personne et de celle qu'il a de son rapport aux enseignants et à la profession enseignante.

Selon les données recueillies par Gohier *et al.*, (2000) l'identité professionnelle des enseignants d'expériences diverses au primaire se transforme lors de *crises majeures* (entrée en profession, après 10 à 15 ans d'exercice et/ou lors de la redéfinition de leurs pratiques) ou lors des *moments de remises en question* (changement de clientèle, de niveau d'enseignement, intégration d'enfants avec difficultés dans les classes (transformations positive ou négative, confrontation, apprentissages ou évolution) mésentente avec la direction (autoritarisme, conservatisme, manque de pédagogie, de soutien) ou sentiment de routine). Par ailleurs, les enseignants ont recours à des moyens pour dépasser ces crises ou remises en question pour résoudre les problèmes. Ainsi les enseignants ont entre autres recours à 1- des formations *aidantes* (psychologie, innovation pédagogique, philosophie), universitaires ou continues dans le milieu, qui permettent d'initier le changement et qui peuvent les amener à changer leurs approches pédagogiques. 2- L'établissement de liens privilégiés avec les collègues (contiguïté) pour développer des formes de collaboration dans le travail (planification, matériel, projets). 3- Le mentorat, le partage, le travail d'équipe qui favorisent les échanges et discussions autour de problèmes vécus, essentiels dans la transformation identitaire sur le plan professionnel car ils modifient le rapport au travail et aux apprenants. 4- Les rapports aux collègues sur la mode de confrontation/affirmation par la défense de son point de vue. 5- Le retour sur soi par le regard introspectif qui permet de prendre la juste mesure de ses capacités, ses goûts, ses limites, ses valeurs donc son rapport à l'enseignement. 6- L'autonomie dans l'exercice de leurs fonctions. 7- L'utilisation des enfants pour les conforter dans leurs approches nouvelles (allo-évaluation). 8- L'ajout de d'autres fonctions : publication, perfectionnement, activités professionnelles (conférences, développement pédagogique) colloque, travail à l'étranger, conseillère pédagogique, direction pour contrer la routinisation et rehausser la valorisation (valorisation par les pairs et par le milieu éducatif) qui brisent le sentiment de routine.

## 4 - Tensions entre différentes logiques d'intervention

Roux-Pérez (2003b) a conduit une étude auprès d'enseignants d'éducation physique en France. Elle a recensé leurs « *représentations professionnelles* » (Blin, 1997; Moscovici, 1961) qui donnent un sens à leur pratique car elles sont des matrices d'action qui contribuent à la construction de l'identité professionnelle et révèlent des conduites (Barbier, 1996; Camilleri *et al.*, 1990) (Dubar, 1991), (Barbier et Galatanu, 1998; Tap, 1980b). Elle a pu identifier dans leur pratique trois types de tensions repérables chez les enseignants que nous jugeons possiblement transférables aux enseignants de la danse 1- tension entre spécificité et intégration de la discipline au sein du système scolaire (pour nous, école de danse versus danse à l'école), 2- tension entre logique sportive (pour nous, artistique) et logique d'apprentissage des élèves, et 3- tension entre théorie et pratique. Selon elle, il existe une permanence fondatrice de l'identité professionnelle collective de l'enseignant d'EPS qui s'organise autour des valeurs éducatives inscrivant sa mission dans une logique de formation, centrée sur une relation enseignant-élève privilégiée. Cependant, « au quotidien, l'enseignant se donne des marges d'interprétation relativement importantes en fonction de la distance entre les textes (le prescrit, ici le PFEQ) et l'expérience professionnelle ». Les prises de positions pourraient alors varier face au changement de paradigme que propose le « *renouveau pédagogique* ». Nous croyons que les conclusions applicables aux enseignants d'EPS en France pourraient être en partie transférables aux EDMS au Québec car ils négocient également avec des logiques d'actions différentes; logiques artistique et pédagogique/ création et enseignement/ contexte de changement de paradigme de la discipline vers l'apprentissage.

## Annexe 7- Dynamiques identitaires

Voici les différentes dynamiques identitaires que Barbier (Barbier, 1996, p.22-23) et Barbier et Galatanu (Barbier et Galatanu, 1998, p.65-69) ont étudié. Elles correspondent à des constellations de significations et d'affects associés à l'engagement d'individus en formation.

- Dynamique identitaire de type **différenciation**; image positive des capacités à gérer leur transformation identitaire, poursuite de l'itinéraire, investissements personnels importants;
- Dynamique identitaire de type **confirmation**; sentiment de satisfaction personnelle mais insatisfactions face à certaines marques de reconnaissance sociale. La formation est une dimension importante de légitimation;
- Dynamique identitaire de type **affirmation**; engagement dans un projet qui concerne un groupe dans une dynamique d'amélioration de l'action. La formation est un moyen d'accroissement de l'efficacité;
- Dynamique identitaire de type **acquisition**; expériences qui ne procurent pas de reconnaissance sociale. La formation permet l'appartenance à un groupe de référence.

Les dynamiques sont reprises et augmentées dans une autre étude de Barbier (2006). Elles sont associées à des affects :

- Dynamique identitaire de type **préservation**; atteinte d'une position satisfaisante mais l'individu voit l'environnement en décalage avec son image identitaire- pas toute la reconnaissance attendue. La formation est un moyen de défense, affect, frustration, fierté;
- Dynamique identitaire de type **réservation**; pas de cohérence ou d'unité dans la gestion de la construction identitaire. La formation prépare à des opportunités diverses; affect, ambiguïté ou succession;
- Dynamique identitaire de type **individuation**; affect, exacerbation des affects identitaires;
- Dynamique identitaire de type **promotion**; affect, assurance et force;
- Dynamique identitaire de type **restauration**; attitude de dévalorisation et de rejet. La formation permet une rupture avec l'itinéraire; affect, réaction/ revanche.

À partir de l'agencement des différentes composantes de l'identité et des stratégies mobilisées, Kaddouri (1999) et Pouchain-Avril (1999) ont mis au point des dynamiques identitaires issues de leurs études. Leurs résultats présentent des dynamiques identitaires exprimées par des enseignants impliqués dans des innovations institutionnalisées.

- **Dynamiques de transformations identitaires** qui visent la réduction d'un écart entre identité vécue et identité visée;
- **Dynamiques de préservation identitaire** qui visent le maintien d'un écart possible entre identité acquise et identité assignée;
- **Dynamiques d'entretien identitaire** qui ont pour objectif d'empêcher l'avènement d'un écart entre identité actuelle et identité visée qui, dans le moment présent de la trajectoire personnelle sont concordantes.

Dans une autre étude auprès d'enseignants dans le secteur agricole Kaddourri (2001a, p.165) ajoute deux autres types et dénote cinq dynamiques identitaires.

- **Dynamiques de transformation identitaire**; Changer une identité vécue de façon insatisfaisante;
- **Dynamiques d'entretien identitaire**; Entretenir une identité vécue de façon satisfaisante;
- **Dynamiques de préservation identitaire**; Réhabiliter une identité blessée;
- **Dynamiques de confirmation identitaire**; Maintenir (défendre) une identité menacée;
- **Dynamiques de reconstruction identitaire**; Faire reconnaître une identité insuffisamment reconnue par « autrui significatif » .

Dans le cadre d'une recherche qui visait à améliorer les connaissances des rapports existant d'une part, entre logique organisationnelle et pratique de formation, d'autre part entre dynamique individuelle et rapport à la formation, Pouchain-Avril (1996, pp. 153-162) a identifié quatre dynamiques identitaires d'enseignants:

- **Dynamique A** : caractérisée par la promotion d'une identité collective s'articulant à une approche intégrée et active dans la formation;
- **Dynamique B** : marquée par la préservation d'une identité disciplinaire et individuelle s'articulant à une approche spécialiste et capitalisante de la formation;
- **Dynamique C** : définie par le développement d'une identité ambiguë qui se combine à une approche de la formation continue comme enrichissement personnel;
- **Dynamique D** : distinguée par le repli sur une identité de hors-travail et une inappétence relative à la formation.

Préalablement au concept de dynamique identitaire, Kaddouri (1996) avait identifié des profils identitaires dans une étude sur des individus au regard de leur formation :

- Profil identitaire **confirmé**; les individus ne perçoivent pas d'écart entre identité pour soi et pour autrui entre identité héritée et visée- stratégie de confirmation et de renforcement identitaire;
- Profil identitaire **à confirmer**; les individus perçoivent écart entre identité pour soi et pour autrui entre identité héritée et visée par la non-reconnaissance et le non-soutien officiel de la quête identitaire- stratégie de sollicitation d'une reconnaissance identitaire;
- Profil identitaire **en devenir**; les individus aspirent à une identité nouvelle par un écart entre identité pour soi et pour autrui entre identité héritée et visée et par des stratégies anticipatrices. Ils mettent en place des comportements qui les différencient provisoirement à la conquête d'une nouvelle identité professionnelle conforme à leurs aspirations par des stratégies d'acquisition pour combler des carences;
- Profil identitaire **confisqué**; les individus ont une progression écourtée. Ils ont un sentiment de trahison et d'amertume- absence de reconnaissance;
- Profil identitaire **à préserver**; les individus sauvegardent l'identité actuelle par la stratégie de préservation identitaire. Ils refusent de changer et sont rébarbatifs à la nouveauté.

Kaddouri (2006) en guise de synthèse de ses recherches dénombre des dynamiques provisoires :

- de **continuité** (préservation conflictuelle, préservation collaborative, préservation par repliement) : trajectoire, itinéraire de continuité. Les gens sont satisfaits de leur identité actuelle qu'ils ont envie de reproduire, de prolonger ou d'entretenir dans le futur (les « satisfaits ») ;
- de **transformation** (temporelle ou spatiale) : il s'agit de la personne qui a quelque part une certaine insatisfaction de son identité actuelle et qui cherche, qui a une démarche d'acquisition ou de construction d'une nouvelle identité. C'est le cas de nos enseignants débutants (les « évolutifs ») ;
- de **gestation** (projet de confirmation de soi, projet de reconstruction de soi, projet de redéfinition de soi) : l'individu se trouve à un moment ou à un carrefour de sa vie : il a des interrogations, il n'est pas encore clair sur ce qu'il va devenir. Ce sont peut-être des personnes qui vivent dans une souffrance ou une blessure identitaire ou qui ressentent une rétrogradation professionnelle... et qui se demandent ce qu'ils vont devenir. C'est le cas pour quelques-uns des « nouveaux enseignants » avec un passé professionnel externe (les « réservés ») ;
- **d'anéantissement** : il s'agit là de personnes qui sont sans énergie ni ressort : ils ne sont plus dans une stratégie de sauvegarde de soi, mais plutôt dans une démarche d'anéantissement de leur soi.

Sur le plan méthodologique, les dynamiques identitaires (tout comme les stratégies ou les logiques) sont les construits du chercheur et au plan épistémologique, la notion de dynamique identitaire amène des développements empiriques conjoints à la notions de

stratégie identitaire. Les dynamiques identitaires d'enseignants identifiées par Barbier (1996), Kaddouri (2001b) et Pouchain-Avril (1996) procurent des bases de connaissances et des données sur les typologies des dynamiques identitaires d'enseignants de toutes matières et ordres d'enseignement confondus.



## **Annexe 8 - Études consultées : Choix méthodologiques d'études antérieures sur la construction identitaire**

Un grand nombre d'études en recherche contemporaine ont été effectuées sur la construction identitaire et sur l'identité professionnelle d'enseignants de diverses disciplines scolaires et divers ordre d'enseignement ou de professions liées à l'enseignement et à la formation en s'apparentant en partie à la démarche méthodologique que nous avons privilégiée. Ces recherches que nous avons repérées ont été réalisées à partir d'ancrages sociologiques (Legault, 2003; Tardif et Lessard, 2004) psychosociologiques (Gohier *et al.*, 2001; Lautier, 2001; Mucchielli, 1986) et ce, à partir de cadres théoriques définis ou bricolés. Des chercheurs québécois, européens francophones ou américains ont conduit sur le plan méthodologique des enquêtes, principalement, à l'aide d'entretiens discursifs semi-dirigés ou de questionnaires socio-démographiques qui comportent des questions ciblées et ouvertes et ce, pour faire émerger des référents identitaires issus des différents rapports à la formation et au travail d'enseignant. Par exemple ces rapports peuvent avoir été étudiés par le biais de discours sur les rapports entretenus par les enseignants ou formateurs (Gervais, 1999; Grivé, 2002), avec les savoirs et l'expertise (Beijaard, Meijer, et Verloop, 2004; Blin, 1997; Gervais, 2007), avec les compétences, les programmes d'études, l'institution, les réformes, les élèves, les rôles, le sens de la profession à différents moments de la carrière (Jutras, Legault, et Desaulniers, 2007) et aux divers ordres d'enseignement : primaire secondaire collégial (Maheu et Robitaille, 1991) et universitaire (Landesmann, 2003).

Diverses démarches méthodologiques ont permis à des chercheurs qui nous ont précédée d'accéder à notre objet de recherche. Ils ont eu recours aux récits biographiques (Abraham, 1984; Demazière et Dubar, 2004; Mead, 1963), aux récits de carrière d'enseignants (Huberman, 1993; Lessard et Tardif, 2003) aux différentes images de soi (Donnay et Charlier, 2008; Lipka et Brinthaupt, 1999; McLean, 1999; Neuville et Van Dam, 2006) (Borich, 1999), aux tensions identitaires vécues (Barbier *et al.*, 2006; Bourgeois, 2006b; Wheeler, 2003), aux crises de l'identité (Dubar, 2000; Dubet, 1994; Legault, 2003; Martineau, Breton, et Presseau, 2006), aux mécanismes stratégiques d'adaptation et de survie ou stratégies identitaires reliées aux situations de pratique de la profession ((Bandura, 1997 cité par Rodrigues, 2003; Terrisse, Kalubi, et Debeurme, 2004), aux dynamiques identitaires (Kaddouri, 2001b; Pouchain-Avril, 1995, 1996) et ce, pour comprendre et élucider le processus construction identitaire d'un point de vue stratégique d'enseignants pour se constituer une identité professionnelle.

Au regard de la construction identitaire plusieurs stades et statuts que traversent les futurs enseignants et enseignants ont été étudiés: étudiants et futurs enseignants (Baillauquès, 2002; Chevrier *et al.*, 2003; Riopel, 2002, 2005) (Blanchard-Laville et Nadot, 2000; Gervais, 1999; Lantheaume et Hérou, 2008; Malet, 1998), stagiaires (Gervais, 1999; Gervais, 2003) comme novices en insertion professionnelle (Schempp, Sparkes, et Templin, 1999), comme experts (Tochon, 1993), en carrière au Québec (Anadón *et al.*, 2001) ou en Belgique (Cattonar et Maroy, 2000), en adaptation scolaire (Terrisse, Kalubi, et Debeurme,

2004), comme enseignants d'EPS en France (Roux-Pérez, 2001) en période de transition vers une autre identité de formateur par exemple (Altet, 2002; Faingold, 2002; Snoeckx, 2000).

Plusieurs de ces études ont eu pour but de comprendre, du point de vue des individus comment s'articulent les tensions et contradictions de la profession dans la construction identitaire d'enseignants. Elles ont « mis en évidence que les divers types d'identités sont renégociées à des moments donnés dans la carrière, lors de changement qui proviennent dans la pratique éducative par exemple. » (Jutras, Legault, et Desaulniers, 2007). D'autres études qui se sont davantage attardées aux trajectoires biographiques pour comprendre les parcours professionnel démontrent que « l'identité professionnelle ne peut être dissociée de l'expérience vie qui influence les rôles professionnels. » (Gérin-Lajoie, 2007, p.119).

Parmi les recherches consultées, nous en avons repéré quelques-unes qui ont pour thème l'identité des enseignants en arts visuels ou en musique, en formation ou en carrière, et qui ont pour toile de fond la tension artiste-enseignant, le rapport à la création ou à la carrière artistique ainsi qu'avec les mécanismes de négociation d'une identité professionnelle (Atkinson, 2002; Bonin, 2007; Cone et Cone, 2007; Deltand, 2009; Dolloff, 2007; Dolloff et Stephens, 2002; Efland, 1983; Hatfield, Montana, et Deffenbaugh, 2006; Hickman, 2010; Johnson, 2001; Laurier, 2003; Prescesky, 1997; Räsänen, 2005; Roberts, 1993b; Tucker, 1996). Toutefois, aucune d'entre elles ne se s'est penchée sur la construction identitaire des enseignants de la danse.

Ainsi, après consultations des méthodologies employées dans les études que nous avons recensées, nous remarquons que les auteurs accèdent de diverses manières aux référents identitaires par des entretiens semi-dirigés, par une présence sur le terrain, par la méthode de cas, par l'exploration des discours, par la narration, par le processus dialogique, par l'autobiographie, par le journal de bord réflexif, par des portfolios, par le dessin ou par des schématisations graphiques pour faire émerger les différents rapports des enseignants à soi, aux autres, à leur pratique, aux contextes et à l'environnement professionnel.

## **Annexe 9 - Lettre d'invitation à remplir un court questionnaire des données socio-démographiques destiné à sélectionner les participants volontaires à la présente étude.**

À vous, enseignant(e) de la danse,  
Bonjour,

Avril 2008

Je suis Hélène Duval, professeure en études des pratiques pédagogiques à l'UQÀM et doctorante en psychopédagogie et andragogie à l'Université de Montréal sous la supervision de Mesdames Colette Gervais et Diane St-Jacques. Je suis une ex-praticienne du milieu scolaire au secondaire et maintenant formatrice d'enseignants de la danse en milieu universitaire. Dès le printemps 2008, je compte débiter ma collecte de données pour mon étude doctorale. Il s'agit d'une étude par entrevues sous le thème de la question identitaire des enseignants de la danse en milieu scolaire. Le titre provisoire de mon projet de recherche est : *Tensions et stratégies identitaires d'enseignants de la danse en milieu scolaire : trajectoires et représentations*. Pour ce faire, je suis à la recherche d'enseignants volontaires, issus de la pratique de l'enseignement de la danse en milieu scolaire, prêts à investir un peu de temps pour participer à cette étude. C'est la raison pour laquelle je vous convie, par la présente, à remplir de manière volontaire le questionnaire ci-joint dans le but de recruter les participants à ma recherche.

Si vous acceptez librement de participer à l'étude, voici les étapes auxquelles vous seriez convié(e). 1- répondre à un questionnaire socio-démographique au début de l'étude (ce que vous feriez aujourd'hui même); 2- répondre à des questions lors de deux entrevues personnelles : l'une sur les représentations et l'autre sur votre récit de vie (trajectoire sociale) au printemps 2008 et; 3- participer à un entretien de groupe en automne 2008. Vous seriez questionné(e), lors de toutes ces étapes par la chercheuse dans un site de votre choix où vous seriez à l'aise et disponible. Vous seriez convié(e) à vous définir au plan identitaire et à donner un sens à votre parcours professionnel en donnant votre point de vue ou en vous exprimant sur des sujets reliés à votre personne et à votre pratique, à vous raconter et à reconstruire votre réalité professionnelle. Vous décririez un phénomène social en contexte par le partage de vos expériences; de vos dilemmes; de vos préoccupations et de vos enjeux et contribueriez à la construction de connaissances scientifiques sur la profession. Il est évidemment entendu que les enregistrements, effectués en ce qui vous concerne dans le cadre du projet de recherche ci-dessus, demeureront strictement confidentiels.

En vous remerciant à l'avance de votre précieuse collaboration, veuillez agréer mes meilleures salutations,

*Hélène Duval*

## Annexe 10- Formulaire de consentement

Je soussigné(e) \_\_\_\_\_, consens par la présente à participer au projet de recherche suivant dans les conditions décrites ci-dessous

**Titre du projet de recherche:** CONSTRUCTION IDENTITAIRE D'ENSEIGNANTS DE LA DANSE EN MILIEU SCOLAIRE : TENSIONS ET STRATÉGIES IDENTITAIRES

**Responsable du projet :** Hélène Duval, doctorante en psychopédagogie et andragogie à l'Université de Montréal.

**Coordonnées:**

**Directrices de thèse :** Mesdames Colette Gervais et Diane St-Jacques.

**Numéro du certificat éthique :** ETH2008-46

**Nature de ma participation :** Comme j'accepte de participer à cette recherche voici les étapes auxquelles je serai convié(e). 1- répondre à un questionnaire sociodémographique au début de l'étude; 2- répondre à des questions lors de deux entrevues personnelles : l'une sur les représentations et une autre sur mon récit de vie (trajectoire sociale) et; 3- participer à un entretien de groupe. Je serai questionnée, lors de toutes ces étapes par la chercheuse dans un site de mon choix où je serai à l'aise et disponible.

**Avantages personnels pouvant découler de ma participation:** L'approche réflexive prônée lors de cette recherche par entrevues m'aidera à me définir au plan identitaire et à donner un sens à mon parcours professionnel en donnant mon point de vue, en m'exprimant sur des sujets reliés à ma personne et à ma pratique, à me raconter et à reconstruire ma réalité. Je décrirai un phénomène social en contexte par le partage de mes expériences; de mes dilemmes, de mes préoccupations et de mes enjeux et contribuerai ainsi à la construction de connaissances scientifiques sur mon identité professionnelle et ma profession.

**Inconvénients personnels pouvant découler de ma participation :** temps à investir.

**Risques :** Il est entendu que ma participation à ce projet de recherche ne me fait courir, sur le plan médical ou psychologique, aucun risque que ce soit.

**Informations concernant le projet :** On devra répondre, à ma satisfaction, à toute question que je poserai à propos du projet de recherche auquel j'accepte de participer.

**Retrait de ma participation :** Il est entendu que ma participation au projet de recherche décrit ci-dessus est tout à fait libre; il est également entendu que je pourrai à tout moment mettre un terme à ma participation.

**Confidentialité :** Il est entendu que les observations ou enregistrements effectués en ce qui me concerne dans le cadre du projet de recherche ci-dessus demeureront strictement confidentiels.

Je déclare avoir lu et/ou compris les termes de la présente formule

\_\_\_\_\_  
Signature de l'intéressé ou de son représentant autorisé

Fait à Montréal, le \_\_\_\_\_ 2008

Je soussigné, \_\_\_\_\_, certifie a) avoir expliqué au signataire intéressé les termes de la présente formule, b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard et c) lui avoir clairement expliqué qu'il reste à tout moment libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus.

\_\_\_\_\_  
Signature du responsable du projet

## Annexe 11- Caractéristiques détaillées de l'échantillon

**Tableau I : Répartition des enseignants de la danse selon leur âge**

Âge des participantes	Nombre de participantes	Pourcentage
24-34 ans	9	50%
35-44 ans	5	28%
45 et plus	4	23%
Nombre total	18	100%

**Tableau II : Répartition des enseignants de la danse selon leur expérience d'enseignement en milieu scolaire**

Nombre d'années d'expérience en milieu scolaire	Nombre de participants	Pourcentage
1-3	5	28%
4-9	4	22%
10-15	5	28%
16 et plus	4	22%
Nombre total	18	100%

**Tableau III : Répartition des enseignants de la danse selon leur tâche et leur statut**

Statut d'embauche	Primaire/ secondaire
Temps partiel (66 à 80 % et plus)- Permanente /4	Primaire : 1 Isabelle Secondaire : 3 Camille, Clémence, Lucie
Temps partiel (40%-80% et plus)- Contractuelle/ 6	Primaire : 1 Corinne Secondaire : 5 Claire, Paule, Myriam, Marlène , Édith
Temps plein- Permanente/ 5	Primaire : 1 Carmen, Audrey Secondaire : 3 Alice, Nadia, Sophie
Temps plein- Contractuel/ 3	Primaire : 2 Mylène, Valérie (deux écoles), Secondaire : 1 Simone
De ce groupe les enseignants qui partagent leur temps entre l'enseignement de la danse et une autre matière/	Musique au primaire : 1 Carmen Art au secondaire : 1 Camille

**Tableau IV : Répartition des enseignants de la danse selon leur contexte et ordre d'enseignement**

Ordre d'enseignement et secteurs primaire ou secondaire	Régime pédagogique et type de programme dans les cycles	Nombre d'enseignants
Primaire école publique	Danse dans la formation obligatoire (1 <sup>er</sup> - 2 <sup>e</sup> cycle)	1
Primaire école publique	Danse dans la formation obligatoire (maternelle-1 <sup>er</sup> - 2 <sup>e</sup> – 3 <sup>e</sup> cycle)	1
Primaire école publique	Danse dans la formation obligatoire vocation artistique	1
Primaire école privée	Danse dans la formation obligatoire vocation artistique (trois cycles)	1
Primaire école privée	(2 <sup>e</sup> – 3 <sup>e</sup> cycle) vocation professionnelle	1
<b>Total au primaire</b>		<b>5</b>
Secondaire école publique	Formation obligatoire et option danse	6
Secondaire école publique	Projet particulier en danse	2
Secondaire école privée	Formation obligatoire et option danse	1*
		(*2 autres EDMS partagent ce contexte en plus d'un autre concentration dans une même école)
Secondaire école privée	Projet particulier en danse	4 * (1 autre EDMS partage aussi le contexte d'art obligatoire dans le cheminement de l'élève)
<b>Total au secondaire</b>		<b>13</b>
<b>Total primaire/secondaire</b>		<b>18</b>

**Tableau V : Répartition des enseignants de la danse selon leur cycle d'enseignement au primaire**

Cycles du primaire	Nombre de participants
Maternelle et 1 <sup>er</sup> cycle	1 : Carmen
1 <sup>er</sup> et 2 <sup>e</sup> cycle	1 : Mylène
2 <sup>e</sup> cycle	1 : Corinne
1 <sup>er</sup> cycle, 2 <sup>e</sup> cycle et 3 <sup>e</sup> cycle	2 : Isabelle, Valérie (2 <sup>e</sup> à 6 <sup>e</sup> année)

**Tableau VI : Répartition des enseignants de la danse selon leur cycle d'enseignement au secondaire**

Cycles du secondaire	Nombre de participants
1 <sup>er</sup> cycle	1 : Nadia
2 <sup>e</sup> cycle	3 : Clémence, Paule, Marlène
1 <sup>er</sup> et 2 <sup>e</sup> cycle	9 : Myriam, Camille, Claire, Simone, Alice, Lucie, Sophie, Édith, Audrey.

**Tableau VII: Répartition des enseignants de la danse selon leur formation**

Qualification	Nombre de participants
Baccalauréat en enseignement de la danse	13
Baccalauréat en enseignement de l'éducation physique	1
Baccalauréat en enseignement d'une autre discipline	1
Baccalauréat en enseignement de la danse en cours	1
Autre formation de professeur reconnue- sans brevet	2

## Annexe 12 - Questionnaire sur les données sociodémographiques

Nom \_\_\_\_\_ âge : \_\_\_\_\_ ans

Coordonnées postales: \_\_\_\_\_

Courriel : \_\_\_\_\_

➤ Quelle formation vous a conduit à enseigner la danse en milieu scolaire ?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

➤ Depuis combien d'années pratiquez-vous l'enseignement de la danse en milieu scolaire ? \_\_\_\_\_ ans

➤ De \_\_\_\_\_ à \_\_\_\_\_.

➤ Détenez-vous un brevet en enseignement de la danse ? Encerclez : oui non

➤ Détenez-vous un brevet en enseignement dans une autre matière ? Encerclez : oui non

➤ Dans quelle école(s) travaillez-vous? \_\_\_\_\_

➤ Avez-vous travaillé professionnellement dans le domaine artistique ? Encerclez : oui non

➤ Si oui, quelles sont vos expériences et pendant combien d'années?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

➤ Décrivez ici votre contexte de travail (école publique/ou privée, primaire ou secondaire, programme de danse obligatoire optionnel ou de concentration, tâche, condition d'embauche, contractuel ou permanent)

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

➤ Comment vous définissez-vous (cochez une ou des propositions) et dites pourquoi?

Artiste-enseignant(e)

Enseignant(e) spécialiste en danse  \_\_\_\_\_

Enseignant(e) de la danse

Artiste-pédagogue  \_\_\_\_\_

Professeur(e) de danse

Éducatrice par la danse  \_\_\_\_\_

Artiste

Enseignante  \_\_\_\_\_

Accepteriez-vous qu'Hélène Duval vous contacte pour participer à sa recherche? Encerclez : oui non

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

## **Annexe 13 - Premier protocole d'entrevue sur les représentations**

La chercheuse dit bonjour, accueille le participant, le met à l'aise se présente brièvement et explique la procédure de l'entretien à l'aide du préambule qui suit : « En premier lieu, je tiens à vous remercier d'être ici pour répondre à des questions et je suis très heureuse que vous ayez accepté de participer à ma recherche. Je vais reprendre le formulaire de consentement de participation à la recherche (si ce n'est déjà fait). Tout au long de l'entretien, qui durera environ une heure à une heure trente, je vous prie d'être bien à l'aise de vous exprimer librement, car, les enregistrements que j'effectue à l'aide de cet appareil seront tout à fait confidentiels. Ce premier entretien fait suite au court questionnaire auquel vous avez bien voulu répondre par écrit auparavant (montrer le questionnaire). Y a-t-il des choses sur ce questionnaire sur lesquelles vous voudriez revenir? (si oui, nous reviendrons sur certains éléments, si non, j'enchaînerai avec ce qui suit). Nous interrogeons aujourd'hui pour mieux connaître qui vous êtes, comment vous êtes dans votre pratique en relation avec vous-même, les autres, et les rôles que vous jouez. Je sollicite votre interprétation de votre réalité dans le but de faire avancer les connaissances sur la profession. Merci de participer à ce premier entretien. Avez-vous des questions avant de débiter? Si non allons-y.»

### **1- Description d'un objet qui le représente bien dans sa vie professionnelle**

Demander à la personne interrogée de décrire un objet qui le représente bien dans sa vie professionnelle, qu'il aura préalablement choisi avant l'entretien. D'entrée de jeu la description cet objet et l'énonciation des raisons pour lesquelles il l'a apporté permettra de briser la glace et d'entrer en matière avec aisance.

### **2- Question sur les représentations de l'action**

**Comment définiriez votre profession à quelqu'un qui ne sait vraiment pas ce que vous faites?**

**Sous questions :** La nature de vos tâches? La conception de votre rôle? Ce que vous voyez faire en pratique? Les difficultés inhérentes à votre profession?

### **3- Questions sur la façon de se décrire.**

**Pourquoi vous définissez-vous comme vous l'avez fait dans le questionnaire sociodémographique (voir chaque façon de se définir à partir du questionnaire qui avait été rempli)**



Dans le questionnaire sociodémographique (que je leur montre) **vous vous êtes identifié comme .....** (artiste-enseignant(e) , enseignant(e), spécialiste en danse, enseignant(e) de la danse, artiste-pédagogue, professeur(e) de danse, éducateur/éducatrice par la danse, artiste ou enseignante).

**4- Comment agissez-vous lorsque vous invitez un artiste dans votre classe?  
différent d'un artiste?**

**5- Pour les gens qui travaillent en équipe, en quoi vous différenciez-vous de vos collègues?**

**6- Quelle recommandation feriez-vous à un jeune enseignant de la danse?**

### **En conclusion**

Voulez-vous ajouter quelque chose? Si non, la chercheuse remercie la participante.

## Annexe 14- L'objet représentationnel de sa vie professionnelle et attributs identitaires

Nous avons demandé aux participantes d'apporter un objet qui représentait leur vie professionnelle. Cet exercice demandé en préambule de l'entretien de la phase I nécessitait de la part de la participantes la description du rôle des objets, porteurs de significations sociales objectivées (Boesch cité par Camilleri, 1980, p.332) et révélateurs des attitudes professionnelles (Cohen-Scali, 2000, p.99) identitaires, prônée par les participantes. Voici les objets apportés :

Pseudonymes	Objet représentationnel
MARLENE	Image symbolique
CLÉMENCE	Objet créé symbolique
CAMILLE	Tourne-vis multi-têtes
PAULE	Agenda
ISABELLE	Agenda
MYRIAM	Peluche, clés et dauphin
NADIA	Pâte à modeler
EDITH	Balle mousse
ALICE	Djembé
SOPHIE	Clés
VALÉRIE	Porte
LUCIE	Carnet des traces de la création
CLAIRE	Objet créé symbolique
CARMEN	Rouge à « becs »
CORINNE	Objet ludique et symbolique
MYLÈNE	Carnet des traces de la création
SIMONE	Sac
AUDREY	Soulier

Les objets se sont avérés révélateurs de comportements et d'attitudes des participantes en rapport à leur profession. Ils mettent en contexte non seulement les attitudes et mais aussi les motivations des participantes à agir dans leur pratique professionnelle. Les attitudes conduisent aux goûts, intérêts, valeurs et conduisent à l'action, aux prises de position et guident les conduites des activités professionnelles. Elles influencent la constitution des identités professionnelles.

Les objets icônes, pratiques, métaphoriques, symboliques dont les participantes ont donné leur clés de lecture (Gohier, Anadón, et Chevrier, 2007, p.269) se regroupent selon des aspects de leurs actions professionnelles et ce par des attributs, qualités, fonctions, rôles et finalités. Dans l'explication fournie en entretien les personnes ont traduit différentes facettes de leur identité professionnelle tel un parallèle entre la fonctionnalité de l'objet et le soi professionnel. Grâce aux descriptions et analyses des analogies de l'objet envers le soi professionnel, nous avons pu dégager des catégories selon les objets

sélectionnés. Les discours des participantes tournaient autour de la qualité d'être auprès des élèves, des qualités nécessaires à la mise en œuvre d'une pensée créatrice... Les objets choisis par les participantes ont été regroupés sous des dénominateurs communs.

Six dénominateurs communs ont été dénombrés et les mots clés qui ressortent de l'analyse des objets sont : organisation et tâches/ polyvalence et adaptation/ souplesse/ ouverture/ créativité/ multiplicité et rôles et relation (voir le tableau 4.4). Il y a 1- des objets *organisationnels* qui reflètent les multiples tâches et fonctions : l'agenda (Paule, entretien phase I : 9) le sac (Simone, entretien phase I : 7), la clé mémoire (Mylène, entretien phase I : 25). Il y a 2- des objets *multifonctionnels* qui reflètent les multiples rôles à jouer, objet malléables qui s'adaptent à toutes les situations tel le tournevis multi-têtes : « quelque chose de solide qui porte différents chapeaux : Des fois, je mets ma tête carrée, ma tête étoile ! » (Camille, entretien phase III : 447), ou, telle

« la pâte à modeler avec sa souplesse totale et sa possibilité d'évolution constante. Je me remets toujours en question à chaque fois puis, je trouve ça important d'avancer ... Comme la pâte à modeler, je suis une personne capable de m'adapter soit à différents groupes d'âge ou à différentes situations. J'aime bien toucher à tout puis essayer de nouvelles choses». (Nadia, entretien phase I : 11).

Il est à noter que pour s'adapter, nous notons chez les participantes une attitude réflexive pour se remettre en question et s'adapter en faisant des choix conscients de rôles à jouer, de gestes à poser. 3- les objets qui parlent d'*ouverture* et qui permettent de s'ouvrir à l'autre ou de lui ouvrir des horizons : par exemple les clés car « Ma vie professionnelle, c'est comme un trousseau de clés. Alors je vais vers l'élève avec la bonne clé pour le comprendre, ou j'offre des clés de compréhension de la danse. » (Sophie, entretien phase I : 64). Une autre dit : « Je suis comme une porte. Je suis la porte, parce que chaque fois qu'on ouvre une porte, ça ouvre sur des choses différentes, et j'ouvre des portes aux élèves ... Ouvrir des portes sur l'art de la danse, sur l'œuvre artistique, s'ouvrir à l'autre. » (Valérie, entretien phase I : 19). Il y a 4- l'objet *accompagnateur de la création*, donc le carnet de traces (Lucie, entretien phase I : 13 et Mylène, entretien phase I : 11) qui permet de consigner les idées de création, de documenter le processus de création en classe, 5- Il y a l'objet *relationnel*, qui amène à aller vers l'autre, à entrer en relation, à bouger et communiquer, par exemple : « Je suis comme un soulier, je me déplace vers l'autre » (Audrey, entretien phase I : 5), « Je suis le *djembé*, je m'identifie au *djembé*; à cause du rythme et de l'idée du rassemblement qu'il provoque, de sa vibration qui se répercute.» (Alice, entretien phase I : 15), « Le rouge à bec, qui laisse un cœur sur la joue lors des jours d'anniversaire » (Carmen, entretien phase I : 17) et pour finir, l'objet rigolo qui est à la fois un objet multifonctionnel mais aussi « un outil pédagogique qui produit un son rigolo pour détendre l'atmosphère et entrer en relation avec l'élève » (Corinne, entretien phase I : 9). Puis, il y a 6- les objets *symboliques*, qui sont à la fois des objets inventés « *la balle velcro* », (Claire, entretien phase I : 11), le « *bâton de parole en dualité* » (Clémence, entretien phase I : 13-15) ou une image qui parle de soi (Marlène, entretien phase I : 29). Une *balle velcro* a été créée par une participante, pour refléter l'idée que sa vie professionnelle, c'est l'échange : je te lance la balle, puis tu me la renvoies. Mais chaque fois que la balle est lancée, elle attrape quelque chose sur son passage : les jumelles, pour voir et scruter l'élève de près; l'arrosoir pour arroser la fleur pour qu'elle pousse; la carte

postale, parce que y'a des échanges au destinataire. La canne à pêche, parce qu'il faut toujours repêcher une nouvelle clientèle. Le stéthoscope parce qu'on écoute les émotions des élèves. Toutes sortes d'objets qui collaient à cette balle velcro.

**Tableau I : Inventaire des objets qui représentent la vie professionnelle d'enseignantes de la danse en milieu scolaire**

Qualités de l'objet qui permettent l'ancrage identitaire	Objets apportés par les participants lors de l'entretien	Attributs identitaires des participantes
Objet <b>organisationnel</b> qui reflète les multiples tâches et fonctions	agenda le sac clé-mémoire	Organisée Capable de multiples tâches
Objet <b>multifonctionnel</b> qui reflète les multiples rôles à jouer qui est malléable qui s'adapte à toutes les situations-	tournevis multi-têtes pâte à modeler	Polyvalente Réflexive Souple Adaptée aux situations
Objet qui parle d' <b>ouverture</b> qui permet de s'ouvrir à l'autre ou de lui ouvrir les horizons	clés: aller vers l'élève avec la bonne clé et le comprendre, offrir des clés de compréhension de cet art porte: lui ouvrir des portes sur l'art de la danse, sur l'œuvre artistique, s'ouvrir à l'autre	Ouverte
Objet <b>accompagnateur de la création</b>	le carnet de traces	Créative
Objet dit <b>relationnel</b> qui amène à aller vers l'autre, à entrer en relation, à bouger et communiquer	le soulier <i>djembé</i> , le rouge à « becs », l'objet rigolo	Relationnelle/ vers l'altérité
Objet inventé et <b>symbolique</b>	image révélatrice un objet créé qui reflète une dualité un objet inventé qui reflète les tâches/ les rôles à jouer- <i>la balle velcro</i> (jumelles, arrosoir, cartes postales, filet, canne à pêche, stéthoscope, fleurs, valise, canot)	Duelle Capable de jouer de multiples rôles

Cet exercice d'identification par association libre à un objet qui représente la vie professionnelle ainsi que la description de celui-ci que nous avons demandé aux participants sont révélateurs sur les plans identitaire et professionnel (Gohier, Anadón, et Chevrier, 2007). Ils nous ont aidée à relever les qualités professionnelles nécessaires à l'exercice de la profession qui influencent les postures à adopter avec souplesse, ouverture, organisation et adaptation dans la pratique. Ces attributs que le la définition normative du

PFEQ identifie comme attitudes essentielles à l'exercice de sa pensée créatrice que l'enseignant adopte pour ensuite les transmettre aux élèves.

**Description de la balle velcro de Claire**  
**objet analogique métaphorique qui rallie les rôles qu'elles disent jouer**

« Dans mon rôle d'enseignante, y'a quelque chose que j'aime beaucoup, c'est parce que c'est une discipline artistique, on a comme le privilège de pouvoir s'approcher de l'élève. De le connaître un p'tit peu plus dans ce qu'il est. Alors pour moi, c'est comme la balle **jumelles** (lunettes d'approche), si tu veux. C'est une occasion **d'apprendre sur l'élève**. » (Claire, entretien phase I : 12) « Quand je porte mes jumelles, y'a ça aussi; l'identité de l'élève. Moi, je trouve que la danse permet à l'élève de savoir qui il est. Y'avait ça qui m'intéressait. » (Claire, entretien phase I : 14)

« J'ai l'impression que j'apporte de la **nourriture**. C'est moi qui les arrose un peu de ce que je veux bien. Donc c'est comme une grande responsabilité aussi parce que les choix sont déterminants. Les choix de propositions de l'enseignant sont déterminants. Alors c'est moi qui choisis l'eau, ça fait que pour moi, c'est comme une grosse responsabilité. » (Claire, entretien phase I : 13)

« Les petites **cartes postales** sont là parce que j'aime bien, dans mon rôle d'enseignante, tout le caractère d'ouverture sur la communauté professionnelle. On invite des artistes, on sort. Pour moi, c'était, il fallait que ce soit là, sur la balle, puis je l'ai représenté avec des cartes postales. » (Claire, entretien phase I : 15)

« L'espèce de **filet**, mais dans notre rôle d'enseignant, on a beaucoup à se soucier du **repêchage**, il faut faire de la **propagande**, il faut que nos classes soient pleines **pour qu'on puisse survivre**. » (Claire, entretien phase I : 16)

« La **valise**, c'est simple; c'est l'idée que, le bagage culturel de l'élève. Mais c'est important que ce soit là. Puis là aussi, de la même manière que l'arrosoir, y'a aussi pour moi une lourde responsabilité. L'élève fait sa valise. Mais nous, on contribue à lui proposer des choses à mettre dans la valise. Puis c'est pour un long voyage alors, il faut que les choses soient de longue durée. Il faut que les choses soient intelligentes. Il faut que ce soit inspirant, et tout ça. Alors ça, pour moi, c'est quand même important dans mon rôle d'enseignant. » (Claire, entretien phase I : 17)

« Mais moi, je pense que ce qui le plus fort dans ça, pour moi, ce qui est le plus... symbolique de mon rôle d'enseignant, c'est vraiment la **balle**. En dehors de tout ça, c'est l'idée de, je suis pas, je n'agis pas seule devant, ils n'agissent pas seuls derrière, en avant, en dessous; c'est vraiment un jeu comme ça. Puis pour moi, c'est ça. » (Claire, entretien phase I : 18)

« **La canne à pêche** (objet sur la balle velcro), c'est ce que ça représentait (la promotion de notre discipline), c'est que je sens aussi beaucoup que l'appartenance aussi d'un élève à son... à sa communauté de danse fait en sorte que ça peut éviter le décrochage scolaire. Donc, la canne à pêche, c'était ça un p'tit peu. Puis la même chose pour la corde. Toute l'idée de, il est réchappé. Il est réchappé, il est bien, il s'investi, il se réalise. » (Claire, entretien phase I : 19)

« T'as l'air de dire à la personne à qui t'expliques ce que tu fais, y'a une part où il faut démystifier, ou changer les représentations. Parce qu'on dirait qu'ils ont une représentation dans la tête qui est claire, mettons, école privée. Tu as le prof en avant puis y'a la reproduction en interprétation. Là, tu dis, y'a plein d'autres choses à travailler en interprétation, puis y'a plein d'autres choses parce qu'il y a création, appréciation. » (Claire, entretien phase I : 19)

« Ce qui est intéressant de cette profession-là, d'enseigner la danse à l'école, c'est qu'y a pas un rôle mais des rôles. Ça, c'est vraiment le fun. Parce que tu peux pas prétendre, tu peux même pas t'accrocher à une routine

parce qu'il y en n'a pas. Y'en n'a pas parce que chaque situation, même, je dirais que, les situations de création nous amènent même pas à intervenir de la même manière, puis avoir un rôle identique, alors... Alors, ben, c'est ça. Alors le rôle, les rôles d'un enseignant de la danse à l'école» (Claire, entretien phase I : 20)

« Tu vois, pour moi, si j'avais à choisir les rôles, je ramènerais l'espèce de fenêtre avec les volets. Le premier rôle, puis le plus important, c'est d'ouvrir les volets. De permettre aux élèves d'entrer dans un monde. D'ouvrir les volets puis de les inviter ne pas juste regarder, mais à entrer dans l'univers, là. Ça, c'est le premier rôle. Puis après ça, ben là, pour que l'enfant qui pénètre là soit bien, il faut intervenir à tous les points de vue. Il faut le rendre confiant en lui pour qu'il soit un bon interprète parce qu'on le sait, quand ils nous arrivent en secondaire un, presque un élève sur deux est... Parce qu'ils sont adolescents aussi, ils sont pas bien dans leur peau, tout ça, » (Claire, entretien phase I : 21)

« L'élève aussi, quand il arrive, il a son idée préconçue, puis son idée préconçue, c'est qu'il vient apprendre des danses. Ils s'attendent pas mal tous à ça. Alors lui, ce qu'il veut c'est bien danser, être bien dans sa peau etc.. Puis on dirait que ça, c'est un des premiers rôles de l'enseignant, c'est de le sentir; il faut qu'il soit à l'aise dans cet univers-là. T'sais, dans la porte que tu viens d'ouvrir, il faut **installer un climat intéressant**. Puis l'élève, lui, ce qu'il a besoin (bien danser), avant même de pouvoir créer, parce qu'il est déconcerté à l'idée de créer. Il faut lui rappeler qu'il a un corps puis qu'il bouge naturellement assez bien, ou à sa manière. Puis c'est beaucoup par l'interpréter qu'on va passer par là. Puis je pense que c'est pour ça qu'il faut pas arriver avec, par exemple, une technique de mouvement en début d'année en première secondaire. Parce que ça, c'est très restreignant, t'sais, restrictif. **C'est préférable de juste lui rappeler qu'il a un corps puis qu'il s'aligne comme ça, puis il bouge naturellement puis c'est ça**. Ça fait que je pense qu'il y a des rôles, mais, une fois que t'as ouvert les portes, je pense qu'il y a toute l'idée du climat. Puis pour que cet élève-là soit bien, je pense qu'il faut qu'il soit bien dans sa peau. Puis je pense que la compétence interpréter, c'est une belle porte d'entrée pour être bien, pour installer un climat intéressant. Puis justement, pas nécessairement dans un mouvement imposé, mais dans un mouvement trouvé, je dirais. Trouve ton alignement, trouve ton corps, trouve tes sensations puis... C'est ça. » (Claire, entretien phase I : 22)

« **Rendre l'élève autonome**, hein. **Lancer une question**; qui veut pas répondre à une question ? En tout cas, moi, ça m'interpelle, une question. Je trouve ça très intéressant poser des questions. Ça aurait pu être ça aussi l'objet; un point d'interrogation. » (Claire, entretien phase I : 23)

« Les allers-retours. La balle, elle joue partout, hein. La balle avec le milieu professionnel aussi. C'est intéressant, puis c'est important aussi. Ça fait que c'est ça. Alors dans mes rôles, il y a celui de **porteur culturel**.» (Claire, entretien phase I : 24)

## Annexe 15 – Consignes et procédures préparatoires à la phase II

- 1- pour compléter la ligne du temps de votre vie professionnelle;
- 2- pour compléter le questionnaire de la phase II de la cueillette de données.

### 1- Ligne du temps de la vie professionnelle

Ouvrir la pièce jointe intitulée «*Ligne du temps* ». Vous trouverez un document de format légal/ orientation paysage. Pour réaliser votre ligne du temps relatant l'histoire de votre vie professionnelle, vous pouvez utiliser 2, 3, 4 ou même 5 pages si nécessaire et ce pour répondre à la question suivante : **Quelles sont les événements marquants de votre parcours qui ont participé à la construction de votre identité professionnelle d'enseignante de la danse en milieu scolaire?**

Inscrire dans les boîtes qui jalonnent la ligne du temps de votre vie professionnelle les éléments majeurs de votre biographie que vous jugez les plus *importants* et qui ont contribué à vous construire comme professionnelle. De plus, en-dessous ou au-dessus des boîtes, veuillez indiquer l'année des événements (plusieurs éléments peuvent être entrés dans une boîte si ceux-ci se rassemblent dans la même année ou la même période de temps). Vous pouvez choisir les éléments de votre histoire parmi : la formation artistique reçue, le parcours d'études collégiales et universitaires effectuées, les expériences artistiques vécues, les «*moments cruciaux*», charnières ou transitions de vie, vos choix professionnels, vos rencontres, les changements significatifs, les difficultés rencontrées, les personnes phares et professeurs marquants, les cours, événements et stages déterminants, les changements de statuts, les situations et faits passés qui ont influencé votre formation et votre pratique de la profession d'enseignante de la danse.

**Pour compléter la ligne du temps de votre vie professionnelle, vous avez deux options :**

**Option 1 :** Une fois le document «*Ligne du temps* » ouvert, vous pouvez cliquer dans les boîtes et en cliquant ensuite sur le bouton de droite de la souris, utiliser la fonction *add text* pour écrire directement dans les boîtes qui longent la ligne du temps. Vu l'espace restreint, vous pouvez utiliser des mots-clés (et vous pouvez aussi déborder des boîtes si vous le désirez!). Ce document que vous aurez sauvegardé à votre nom pourra ensuite être renvoyé par courriel. Ainsi qu'être imprimé et vous me le remettrez lors de notre entretien en janvier.

**Option 2 :** imprimer le document «*Ligne du temps* » (de 2 à 5 pages) et remplir les boîtes de façon manuscrite. Vu l'espace restreint, vous pouvez utiliser des mots-clés (et vous pouvez aussi déborder des boîtes si vous le désirez!). Une fois complété, vous me le remettrez lors de notre entretien en janvier.

### 2- Questionnaire de la phase II de la cueillette de données

Une fois que la pièce jointe intitulée «*questionnaire phase II* » est ouverte, **vous avez deux options pour répondre aux questions :**

**Option 1 :** Si vous décidez de répondre à l'aide de l'ordinateur : il faut retirez SVP les lignes sous les questions et répondre directement dans le document *word*, le sauvegarder à votre nom et me le renvoyer en pièce jointe ou l'imprimer et vous me le remettrez lors de notre rencontre en janvier.

**Option 2 :** Si vous décidez de répondre de façon manuscrite : imprimer le questionnaire (en gardant les lignes) et y répondre par écrit. Une fois rempli, vous le remettrez lors de notre rencontre en janvier.

**Si vous avez des questions sur la phase II, n'hésitez pas à me contacter par courriel**

**Merci de votre précieuse collaboration.** *Hélène Duval*

## Annexe 16 - Questions complémentaires à la ligne du temps - Relance Phase II

Nom : \_\_\_\_\_

1. Quel était le métier de votre père? \_\_\_\_\_
2. Quel était le métier de votre mère? \_\_\_\_\_
3. Si vous aviez à vous identifier à **un seul groupe professionnel** lequel choisiriez-vous: Groupe d'artistes, d'enseignants, d'enseignants de la danse, d'enseignants en arts, de professionnels de la danse, autres? \_\_\_\_\_

Pourquoi ?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Quels sont vos engagements autres que l'enseignement de la danse en milieu scolaire ? (autres contextes d'enseignement de la danse, secteur associatif, implication ministérielle, organisation d'événements, implication dans les comités scolaires, autres)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Continuez-vous à vous former au plan artistique? \_\_\_\_\_

Si oui, comment?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Avez-vous déjà enseigné la danse en milieu loisir? \_\_\_\_\_

Si oui, quelles sont les différences et similitudes les plus importantes entre le professeur de danse en milieu loisir et l'enseignant de la danse en milieu scolaire?



Différences :

---

---

---

Similitudes :

---

---

---

7. Quelles sont les contradictions, embûches, obstacles ou les dilemmes identifiables auxquels vous faites face dans votre profession et comment faites-vous pour les surmonter?

---

---

---

---

---

---

---

8. Comment vous projetez-vous dans l'avenir de votre profession? Que vous voyez-vous faire dans 5 ou 10 ans?

---

---

---

---

---

---

---

Merci pour votre précieuse collaboration, Hélène Duval

Janvier 2009

## **Annexe 17 – Guide d’entretien : deuxième protocole d’entrevue sur les trajectoires**

La chercheuse dit bonjour, accueille le participant, le met à l’aise et explique la procédure de l’entretien à l’aide du préambule qui suit : « Tout d’abord, je tiens à vous remercier d’être ici pour répondre à nouveau à des questions dans le cadre de ma recherche doctorale. Je vous rappelle d’être bien à l’aise de vous exprimer librement, car, les enregistrements resteront confidentiels. Ce deuxième entretien fait suite au premier entretien sur les représentations auquel vous avez participé en avril ou mai. Y a-t-il des éléments de cet entretien sur lesquelles vous voudriez revenir? (si oui, nous reviendrons sur certains éléments, si non, j’enchaînerai avec ce qui suit). Aujourd’hui, je vais vous questionner sur votre trajectoire biographique car dans le cadre de cette recherche, nous croyons que votre identité s’élabore à partir de votre parcours de vie. Merci de participer à ce deuxième entretien. Avez-vous des questions avant de débiter? Si non allons-y.»

### **1- Reconstitution des trajectoires et la justification du parcours antérieur à partir de la ligne du temps qu’ils auront rédigé préalablement à l’entretien.**

#### **Parlez-moi des éléments les plus importants de votre ligne du temps?**

**Sous-questions :** Racontez vos antécédents (par exemple les professions des parents). Racontez votre parcours de formation (milieux scolaire, collégial, universitaire). Racontez votre insertion dans l’institution scolaire.

### **2- Revenir sur la question 7 du questionnaire de relance :**

Que trouvez-vous le plus difficile dans votre profession? Quelles contradictions ou dilemmes vivez-vous? Et comment faites-vous vous les surmonter?

### **3- Comment vous projetez-vous dans l’avenir de votre profession? ou Comment vous voyez-vous dans le futur?**

Remerciements d’usage à la fin de l’entretien et convocation à l’entretien de groupe.

## **Annexe 18 – Analyse des trajectoires et des héritages : trajectoires qui mènent à l’enseignement de la danse en milieu scolaire**

Les lignes du temps socio-historiques qui conduisent à la profession, autrement dit, les trajectoires des socialisations professionnelles d’EDMS, comportent des moments phares, des événements marquants qui contribuent à la construction identitaire professionnelle d’EDMS. En effet, nos analyses des parcours biographiques nous ont permis d’identifier des temps forts qui se présentent comme des mécanismes de conversion identitaire. Il s’agit des premiers contacts avec l’art de la danse en milieu du loisir, du cours à option danse à l’école, de la formation préprofessionnelle en danse, de l’influence d’autrui, des premières expériences d’enseignement en milieu du loisir, de l’entrée au collégial dans un programme de danse et de l’entrée en formation universitaire en enseignement de la danse. En bref, il s’agit des moments qui ont contribué à forger les premiers rapports à la danse et à l’enseignement. Grâce à l’analyse de la transaction biographique de dix participantes sélectionnées grâce aux profils distinctifs qu’elles présentaient (dix parcours /lignes du temps complétées annexées en référence), nous avons ciblé des moments sur la ligne du temps professionnelle qui, à notre avis, nourrissaient les référents identitaires de la profession et qui nécessitaient des stratégies identitaires. D’abord les débuts en danse et la formation reçue, ensuite l’expérience d’enseignement en contexte de loisir puis, la formation universitaire. Nous tenons à spécifier qu’il n’y a pas de chemin meilleur qu’un autre pour devenir enseignant de la danse, il n’y a que des négociations identitaires à faire pour arriver à se former à la logique artistique et scolaire.

### **Caractéristiques des héritages des 10 participantes de la phase II. Présentation des héritages biographiques des rapports à la danse en formation**

Les dix participantes sélectionnées pour la phase II ont été introduites à la danse tôt dans leur vie. En général, elles y sont venues vers l’âge de 6-7 ans ou plus tôt et ce, par des cours de danse la majorité du temps offerts en milieu du loisir. Elles ressentaient par ces cours le plaisir de danser et touchaient à tous genres et styles de danse et ce, grâce à plusieurs professeurs marquants et inspirants. La majorité des participantes ont donc hérité d’une formation en milieu loisir dans leur trajectoire jusqu’à la préadolescence.

À l’adolescence, les parcours des participantes se distinguent significativement. Si certaines d’entre elles, cinq ont décidé de poursuivre leur études académiques régulières tout en poursuivant la danse en contexte récréatif de manière intensive par les troupes ou les groupes de boursiers des écoles, trois d’entre elles ont choisi l’option danse dans leur milieu scolaire dans leur curriculum scolaire. C’est un choix qui s’accompagnait quelquefois à la poursuite en parallèle de la danse en milieu du loisir. De plus, deux d’entre elles ont choisi d’entrer dans un programme danse-études au secondaire. Ces programmes,

sous le mode sports-études, sont intensifs en danse et s'offrent en partenariat avec des écoles privées de danse subventionnées par le ministère<sup>136</sup>.

Si la formation débute en contexte de loisir dès l'enfance jusqu'à l'adolescence pour plusieurs, l'option danse à l'école présente d'autres formes de cultures et de rapports à la danse. Pour Sophie, Myriam et Camille, cette forme d'apprentissage par la danse offerte à tous, autrement que par un genre ou un style particulier de danse, permet aux participantes une expression de soi, un contact avec création en danse et un développement personnel : « C'était vraiment à ce moment-là que j'ai eu mon premier contact avec la danse moderne, puis où j'ai pu me connecter vraiment à qui j'étais. Puis, c'est un peu grâce à ça je pense que j'ai eu la piqure de vouloir enseigner la danse. » (Sophie, entretien phase II : 18); « Je me rappelle, au secondaire, on avait fait un projet de création vraiment marquant à l'école. » (Camille, entretien phase II : 44-46); « J'aimais le côté entraînement en danse : perfectionner son corps, qui rejoint la gymnastique et la danse. Mais là, en danse, au niveau de l'expression, y'avait quelque chose de plus riche qui pouvait justement m'apporter pour plus longtemps par rapport à qui je suis. Je suis allée au cégep en danse par la suite». (Myriam, entretien phase II : 4).

La formation par la danse à l'école à l'adolescence se profile pour ces participantes comme une expérience fondatrice d'un rapport transformé à la discipline artistique danse par rapport à l'approche du loisir. Avant même la formation initiale en enseignement de la danse, les expériences adolescentes de danse à l'école favorisent l'émergence de principes hérités qui pourront être transposés dans la pratique professionnelle future.

Pour répondre à des besoins plus intenses du désir de formation en danse, Simone et Audrey ont plutôt opté pour des études dans des programmes intensifs de danse-études. Leur goût marqué pour la danse en contexte de loisir et leur soif de poursuivre une formation préprofessionnelle pour faire carrière en danse s'est soldé par la poursuite dans un programme danse-études. « Je faisais beaucoup de ballet, mais aussi du moderne, du flamenco jusqu'au niveau cégep. Puis j'ai commencé mon cégep à l'École Supérieure de Danse, trois ans, c'était une technique spécialisée. J'avais encore beaucoup de danse plus tous les cours au cégep. Ça fait que c'était assez exigeant. » (Audrey, entretien phase II : 33), « Mes études à Paul-Bélanger étaient déjà orientées intrinsèquement vers une profession... Ça allait de soi que lorsqu'on était dans un programme de formation professionnelle, que l'on se dirigeait vers une carrière en danse. ... On était dans cette espèce de voie tracée pour devenir des danseurs professionnels.» (Simone, entretien phase II : 1-9). Ce type de formation destine les jeunes à devenir interprètes professionnels de carrière. Le rapport à la danse en est un d'aspect professionnel. L'intensité de l'entraînement disciplinaire est ce qui caractérise et distingue ce type de programme de celui de la danse offerte à tous des programmes ministériels dans la formation générale des jeunes. C'est pourquoi ces formations offertes par trois écoles accréditées par le ministère de la culture et du MELS ajoutent une compétence technique au programme régulier de danse. Si ce dernier s'offre à

---

<sup>136</sup> Trois écoles de formation en danse privées sont reconnues et dont les programmes sont accrédités par le MCCQ et les MELS pour dispenser une formation de type professionnelle.

tous dans la formation obligatoire des jeunes, les autres programmes intensifs accrédités eux s'offrent à une clientèle sélectionnée et motivée à faire carrière en danse.

**En résumé**, à l'adolescence trois types de profils de formation en danse se distinguent des parcours des participantes en amont des études collégiales: 1- formation de loisir régulière ou accrue dans la fréquence, les genres et styles ainsi que les niveaux, 2- danse en milieu scolaire pour tous ou 3- programme de danse intensif à visée professionnelle avec une école affiliée. Trois types d'héritages de rapports à la danse : danse comme loisir, danse pour tous et danse comme carrière.

Au niveau des études collégiales, en ce qui concerne la formation en danse, quelques participantes ont continué à suivre la filière de la formation en danse en milieu du loisir, de manière intensive. D'autres, qui ont fait une incursion au sein d'un programme optionnel en danse à l'école secondaire, n'ont pas toutes choisi de poursuivre leurs études en danse mais plutôt dans d'autres domaines. Parmi les dix personnes interrogées sur leurs trajectoires biographiques de la phase II, trois d'entre elles se sont dirigées vers des études en sciences (Claire, Isabelle, Clémence), trois d'entre elles ont fait des études en sciences humaines (Sophie, Nadia, Marlène) la majorité en continuant de danser en milieu loisir. Toutefois, deux d'entre elles ont opté pour un double DEC; danse et sciences humaines (Myriam) et danse et sciences pures (Camille), la danse étant pour elles importante à poursuivre dans leurs études régulières. De plus, les deux participantes qui ont suivi un programme intensif de danse au secondaire ont choisi de poursuivre leurs études techniques en danse au collégial en partenariat avec une école privée subventionnée à l'aide d'un programme accrédité.

**En résumé**, deux participantes s'inscrivaient dans un cheminement d'interprète professionnelle et ont effectivement connu une carrière professionnelle en danse au sein d'une compagnie de danse. Deux participantes ont effectué des études collégiales en danse dans la formation générale jumelées à un autre diplôme d'études collégiales (double DEC). À ce stade de la formation académique collégiale, quatre participantes comptaient la danse dans leur curriculum scolaire soit en formation générale ou soit de visée professionnelle. De par leurs expériences vécues dans leur formation du jeune âge à l'âge de jeune adulte au collégial, nous décelons trois types de rapports à la formation en danse chez les dix participantes de la phase II: 1- danse comme formation en loisir 2-danse comme discipline d'apprentissage en formation générale et danse comme formation à visée professionnelle. Les trois types de rapports avec la danse à travers les formations ont été traversés de manière passionnelle par la plupart des participantes peu importe la source ou l'ancrage de leur formation. Une passion qui les a nourries et qui se maintient comme telle en continuité jusqu'à la présente étude.

### **Héritages biographiques des rapports à l'enseignement de la danse**

Les participantes poursuivent leur formation académique tout en dansant par le biais de la formation préprofessionnelle, de l'option danse à l'école ou en milieu du loisir. Parmi celles-là, quelques-unes sont appelées dès un jeune âge -16-17-18 ans- ou même plus tôt à

enseigner à des groupes d'enfants du milieu loisir dans des écoles privées de danse, dans les municipalités ou des camps de jour. C'est donc à un jeune âge qu'un intérêt pour l'enseignement se dessine pour plusieurs participantes et ce, soit par concours de circonstances ou soit par choix. C'est donc soit le hasard soit l'intention qui confèrent les premières expériences en enseignement. Voici quelques témoignages de Nadia, Clémence, Claire et Myriam qui relatent les premières expériences en enseignement en milieu du loisir effectuées par choix. Celles-ci combinées à une participation accrue à des activités du contexte de loisir en danse telles que les troupes dans les écoles de danse: « Je suivais des cours de danse. J'ai toujours adoré suivre des cours de danse de différents styles...je faisais toujours de la danse parce que j'adorais ça... Puis, j'ai enseigné à des groupes d'enfants de neuf à douze ans. Alors ça, c'était ma première expérience en tant qu'enseignante en danse, en loisirs. J'avais à peu près dix-sept, dix-huit ans" (Nadia, entretien phase II : 4); « J'ai fait partie de la troupe Lucie Toupin et j'apprenais plein de chorégraphies, puis je retenais beaucoup, et j'avais beaucoup envie d'enseigner, dès cette époque-là, c'était clair. J'enseignais non seulement à son école, mais j'enseignais dans les écoles qu'on appelait satellites. C'est comme ça que je gagnais mes sous pour aller au cégep et pour aller à l'université aussi. » (Clémence, entretien phase II : 8); « J'avais quatorze ans et j'ai proposé à la paroisse de mettre sur pieds un camp de jour où j'agissais à titre de coordonatrice et d'animatrice en danse pour les enfants. ... je pensais à ce que j'allais leur faire vivre le lendemain, puis comment j'allais préparer ça. Ils m'ont tellement fait confiance que c'est moi qui ai coordonné ça puis qui allait chercher les monitrices pour m'aider. j'ai fait ça pendant sept ans ». (Claire, entretien phase II : 22); « Au primaire, c'était dessiné, que je m'en allais en enseignement. Ça a toujours été clair, du plus jeune que je me souviens. Donc, enseigner a toujours été clair. J'ai enseigné la gymnastique de seize ans jusqu'à temps que je finisse l'université. Ça fait que oui, dans le fond, depuis que j'ai quatorze ans, j'enseigne. Au départ, ça a été la gymnastique, puis là, j'ai transféré à la danse. » (Myriam, entretien phase II : 10)

Ces témoignages révèlent que des participantes ont consciemment effectué un choix pour aller vers l'enseignement, soit pour obtenir un premier boulot soit par choix, désir, envie, conviction identitaire réels. D'autres y sont venues par le concours du hasard. Pour quelques participantes, dont Isabelle, l'enseignement en loisir s'est effectué après que de personnes leur ont fait confiance : « C'est Marion qui m'a suggérée. Parce que moi, je n'y pensais pas vraiment à ça, après tout. Qui l'eut cru qu'un jour que j'allais être comme ça, que j'allais avoir une école de danse, que j'allais être prof de danse ? ... La danse, je sais qu'elle est toujours dans ma vie, ça, d'accord. Mais dans l'enseignement ? Non, je ne pensais pas à ça, j'étais trop gênée. » (Isabelle, entretien phase II: 28)

En résumé, certaines participantes ont fait un choix assumé d'enseigner en loisir tandis que d'autres y sont venues par choix circonstanciels. Que ce soit par hasard ou par choix, l'enseignement en loisir fait partie des parcours biographiques de 8 des 10 participantes de la phase II effectué en chevauchement avec les études, l'interprétation ou la formation en danse de loisir. Pour la plupart des participantes, le choix d'enseigner était présent dès un très jeune âge et pour la moitié d'entre elles, l'enseignement est venu tôt dans leur vie : Nadia, Myriam, Claire, Clémence, Isabelle. Pour elles, l'intérêt précoce pour

l'enseignement témoigne du désir de partage et d'aller vers l'autre, ce qui est un dénominateur commun, une récurrence chez les participantes interrogées.

### **Continuité ou rupture avec l'héritage parental**

Les dix participantes de la phase II n'ont pas nécessairement des trajectoires biographiques en continuité avec l'héritage professionnel parental soit en art ou en éducation. En effet, 7 participantes ont des parents qui œuvrent dans des domaines, métiers ou professions autres, hors de l'art ou de l'éducation (Nadia, Camille, Audrey, Marlène, Myriam, Clémence, Sophie, Clémence). Clémence a cependant des parents impliqués dans l'enseignement de la danse sociale comme loisir et Sophie a un père musicien amateur. De plus, une participante a des parents qui œuvrent en éducation (Claire), une autre a un père musicien professionnel (Simone) tandis qu'une seule participante a père musicien et une mère en éducation (Isabelle) avec un double héritage art-éducation. Que la danse soit directement transmise par la continuité de l'héritage parental ou non des personnes marquantes sont souvent venues sceller, par leurs encouragements, la motivation pour se diriger vers la danse ou l'enseignement de la danse. Celles-ci sont les parents pour certains, des professeurs ou des artistes pour d'autres.

« Ça a commencé avec un papa compositeur. Ça, c'est assez déterminant. J'ai été dans une méga-dose d'arts à différents niveaux; peinture, musique, poésie, collection d'antiquités, architecture. Donc d'un père qui trippe là-dessus a fait en sorte que j'ai baigné dans ce milieu-là. Et dans tout ça, je me suis retrouvée à apprendre le piano et le ballet. Puis, je ne sais pas si ce sont les cours de ballet que j'ai pris, à l'époque, que je peux juger déterminants. Mais je crois que, la présence des arts dans mon milieu familial a fait en sorte que ça m'a vraiment nourrie. » Ce qui a été plus déterminant, ça a été une rencontre avec une personne. La rencontre avec Denis Cormier, qui était mon prof...on le percevait davantage comme un patriarche. Quelqu'un qui nous aimait, mais qui était quand même exigeant. On sentait l'amour davantage. Alors cette rencontre-là a été vraiment déterminante. Il n'a pas été seulement influençant quand j'ai été danseuse interprète, mais il l'est encore maintenant pour mon enseignement, ça c'est poursuivi jusque dans une autre direction de la danse professionnelle.» (Simone, entretien, phase II : 3 et 17).

« Ça remonte en 1978, à ma rencontre avec Marine Léandre. C'était ma voisine d'en face. Et puis elle était fondatrice d'une grande compagnie de danse contemporaine réputée. Ça fait que c'est elle qui a marqué ma « rencontre avec la danse moderne ». Mes parents et elle s'organisaient des soupers, puis souvent, la danse était présente. On faisait des spectacles de danse avec ses enfants. ... Mais aussi, Marine me valorisait beaucoup. Elle voyait que j'avais une âme d'artiste puis de danseuse... puis elle disait toujours que j'avais un don en danse, que j'avais de la créativité, puis que j'avais un corps ... Ça fait que dans un sens, ça poussait aussi mes parents à s'ouvrir à ce monde-là. Mon père était policier, ma mère comptable. Mais ils étaient ouverts à ça. Ça fait que dans un sens, Marine, en même temps qu'elle présentait sa danse moderne, elle éduquait aussi. Ça fait que peut-être que mon côté pédagogue me vient aussi beaucoup d'elle. » (Audrey, entretien phase II: 7).

« Les personnes qui m'ont le plus influencée au niveau de la danse quand j'étais jeune, ce sont mes parents. Parce que, ils faisaient de la danse sociale. Et moi, j'ai participé à leurs apprentissages; ils ont été enseignants et juges. Ils étaient vraiment impliqués dans la fédération des loisirs de danse du Québec à ce moment-là. » (Clémence, entretien phase II : 4).

« Ma mère c'était une visionnaire dans sa façon d'enseigner. Elle a vraiment innové. Elle préparait ses élèves à la lecture; elle a tout amené l'idée des pictogrammes, elle faisait de la supervision de stage aussi. Alors, elle avait des approches vraiment avant-gardistes. Puis ça, c'est inspirant aussi. Elle était toujours en train de travailler ses classes le soir, tout le temps. Elle était complètement dédiée ...C'est drôle parce que je vis ça, moi, souvent; l'impression d'être à part aussi comme ma mère. Je sais pas jusqu'à quel point j'ai hérité de ça...En tout cas, c'est sûr que ce modèle-là m'encourage, moi, à me dédier à mon travail aussi.» (Claire, entretien phase II : 22) .

« J'ai envie de commencer par mes parents. Alors mon père est musicien. Il jouait de l'accordéon, de la guitare et le clavier. Alors c'est sûr que ça m'inspirait, j'avais de la musique à la maison, souvent, il jouait et je me mettais à danser. Donc la musique a toujours été présente à la maison. Et aussi, mes deux parents sont passionnés d'histoire et de géographie. Alors c'est sûr que ça, ça m'a inspirée beaucoup. Et ma mère, elle est enseignante titulaire au primaire. Alors c'est sûr que l'enseignement, j'ai toujours vu, trouver des choses l'été pour ramener à ses élèves au mois de septembre. Donc c'est sûr que mes parents m'ont influencée. » (Isabelle, entretien phase II : 6).

Les parcours biographiques des dix participantes de la phase II témoignent de la diversité des rapports à la danse, à l'enseignement de la danse et révèlent des motivations et des particularités de chaque participante en amont des études universitaires. Sur le plan académique, quatre des dix participantes aux entretiens biographiques ont effectué leurs études au baccalauréat en enseignement de la danse à l'UQAM en continuité directe avec leurs études collégiales qui elles n'étaient pas nécessairement en danse au collégial. Pour les autres, l'une a obtenu son brevet grâce à des études avec majeure en éducation physique et une mineure en danse de l'université de Montréal après des études collégiales en sciences (Clémence). Une a étudié un an à Polytechnique avant d'effectuer un changement d'orientation vers le baccalauréat en enseignement de la danse (Camille) après un double DEC danse et sciences. Une a étudié un an au baccalauréat en enseignement préscolaire-primaire avant d'effectuer un changement de programme vers le baccalauréat en enseignement de la danse (Sophie) après des études collégiales en sciences humaines. Une autre a fait ses études en enseignement des sciences pour obtenir son brevet en enseignement après des études collégiales en sciences (Isabelle), une autre s'est réalisée dans une carrière d'interprète professionnelle avant de faire un choix vers l'enseignement en obtenant un poste dans une école secondaire privée et compléter des études de 2<sup>e</sup> cycle en danse puis un baccalauréat concentration enseignement de la danse et finalement une autre a fait carrière professionnelle avant de s'inscrire au baccalauréat en enseignement de la danse.



## Annexe 19 – Vérification des résultats obtenus en phases I et II

Tableau I : Éléments présentés à 15 participants lors de la phase III de vérification des analyses

Sources de tensions identitaires	Stratégie identitaire
<p><b>Contexte institutionnel scolaire</b> Application incohérente de la loi d'instruction publique en art. Manque d'appui ou de soutien de la part des instances institutionnelles. Champ d'embauche inexistant. Précarité de la tâche. Relations syndicales tendues. Lacunes dans les conditions de travail.</p>	<p><b>Défense</b> <b>Moyens d'action:</b> susciter l'appui des instances, s'engager, s'impliquer dans l'institution scolaire dans les instances décisionnelles (s'assurer de l'application de la loi d'instruction publique, être vigilant), revendiquer les conditions de travail adéquates (champ d'embauche, lieux d'enseignement, budget, temps alloué, nombre d'élèves par groupes), défendre sa place dans l'école et ses particularités au niveau syndical.</p>
<p><b>Autrui</b> Interactions avec la direction, parents, élèves, collègues, individus en général.</p>	<p><b>Argumentation</b> <b>Moyens d'action :</b> se dire, expliquer, promouvoir, convaincre, s'affirmer, afficher son credo, ses valeurs, contrer les stéréotypes et les préjugés, restaurer ou changer les représentations d'autrui, faire valoir sa qualification, affirmer sa légitimité, se faire reconnaître, accroître sa crédibilité.</p>
<p><b>Pratique</b> Mission éducative et rôles à jouer.</p>	<p><b>Formation continue</b> <b>Moyens d'action :</b> participer à des congrès, colloques, travaux au MELS, formation artistique et pédagogique, pratique réflexive, liens avec le milieu professionnel, innovation pédagogique, création avec les élèves, invitation d'artistes à l'école, collaborations multi ou interdisciplinaire.</p>
<p><b>Soi</b> Les désirs et aspirations du soi – les définitions de soi multiples.</p>	<p><b>Implications multiples</b> <b>Moyens d'action :</b> assumer des tâches connexes dans des contextes variés, adopter des postures diverses (rôles variés), danser et créer pour soi, (actualiser son identité de coulisses)</p>
Tensions identitaires représentationnelles	Stratégie identitaire
<p><b>Artiste/enseignant :</b> « <i>je suis double, je suis les deux</i> ». Logique artistique et logique pédagogique</p>	<p><b>Conciliation</b> <b>Moyens :</b> Concilier deux logiques, jumeler deux postures; Réinvestissement des expériences artistiques dans le pédagogique; Favoriser la création, une frontière partagée transférée de l'ego vers l'alter.</p>
<p><b>Professeur de danse en milieu loisir/ enseignante de la danse en milieu scolaire :</b> « <i>enseigner autrement</i> » Logique récréative et logique d'apprentissage</p>	<p><b>Différenciation</b> <b>Moyens:</b> Distinguer les missions et les logiques d'action (différentes mais parfois complémentaires), actualiser sa qualification pédagogique (développer les compétences disciplinaires et les évaluer)</p>

## **Annexe 20 – Discussion de groupe : question générale de vérification des analyses- Phase III**

Êtes-vous personnellement soumises aux sources de tensions identitaires présentées et si oui, utilisez-vous les stratégies recensées pour les apaiser?

### **Questions guides pour les groupes de discussion**

- Est-ce que cela correspond individuellement à votre situation, à quel degré?
  
- Vous reconnaissez-vous dans les "étiquettes" (à la fois les sources de tensions et les types de stratégies)?
  
- Parmi les stratégies recensées, partagez celles auxquelles vous avez vous-mêmes recours pour réduire les tensions.

## **Annexe 21 – Détails de l’analyse de données**

### **Phase 1 de la cueillette de données sur les représentations identitaires professionnelles.**

En mai 2008, dès que nous avons recruté nos dix-huit participantes et pour nous préparer à la phase I de la cueillette de données, nous avons pré-expérimenté notre protocole de questions d’entrevue de la phase I sur les représentations identitaires professionnelles. Nous avons attaché à chacune des huit questions initiales des concepts théoriques qui nous permettaient de dégager des traces identitaires dans le discours sur les représentations identitaires professionnelles des participants potentiels. Après la pré-expérimentation, réalisée avec une EDMS d’expérience maintenant formatrice universitaire et rédactrice des programmes ministériels en danse, nous nous sommes rendu compte que les questions étaient trop nombreuses et que certaines d’entre elles ne ciblaient pas vraiment les représentations identitaires. Nous avons laissé tomber une question qui portait sur l’effet du renouveau pédagogique à l’école qui était dans le questionnaire initial ainsi qu’une autre sur la différenciation de soi par rapport à un enseignant de l’école. Nous avons donc réduit le nombre de question et n’en avons gardé que trois qui à notre avis réussissaient à couvrir les grands axes théoriques : 1- représentation du soi professionnel par le biais de l’objet, 2- identité pour autrui (rôles et difficultés), 3- identité pour soi (en référence au questionnaire sociodémographique) et nous avons choisi de formuler les questions 4-5-6 telles que libellées (annexe 13).

À la fin du mois de mai, nous avons à nouveau pré-expérimenté le protocole remanié avec une participante volontaire. Cela nous a permis de constater que la réduction du nombre de questions était efficace et qu’elles ciblaient davantage les référents identitaires de la participante. Suite à des thèmes qui ont émergé en sous-questions lors de cette pré-expérimentation, nous avons décidé d’ajouter des aspects à questionner pour les participantes ultérieures.

Le 6 juin 2008, nous avons obtenu notre certificat d’éthique et de déontologie de recherche (annexe 22). Or, après avoir validé notre guide d’entretien, nous avons pu entamer notre collecte de données par entrevues avec cinq participantes à la recherche en juin 2008. En août et septembre 2008, nous avons complété douze autres entretiens en conservant ce protocole d’entretien. Au cours des rencontres avec chacun des dix-huit participants, tous les formulaires de consentement de participation à la recherche ont été signés et remis.

### **Traitement des données- émergences de codes**

En septembre 2008, nous avons effectué une pré-analyse des données de six entretiens que nous avons codés manuellement sur *Word*, pour en faire émerger des thèmes et des catégories provisoires. Notre objectif était de faire ressortir quelles étaient les récurrences des thèmes ressortant des entretiens. Une étape de pré-analyse a permis une

appropriation du matériel disponible et une identification d'étiquettes libellant ainsi les codes provisoires qui ont été peaufinés et augmentés lors de l'analyse ultérieure avec le logiciel de traitement de données QDA Miner de la firme *Provalis Research* pour lequel nous avons reçu la formation en octobre 2008. Cette formation nous a permis d'installer ce logiciel sur notre poste de travail et de démarrer le projet d'analyse des entretiens par variables et codes. Cela s'est avéré utile pour classer un nombre élevé de citations de participants qui sont réinvesties dans le format de la thèse. L'atout de cet outil informatique est sa souplesse pour le codage. Il permet tant un codage ouvert qu'un en arborescence. Il permet aussi de recouper les cooccurrences et de repérer les données en croisant les variables (annexe 22). En tout, grâce à la phase I nous avons traité et analysé, en octobre, novembre et décembre 2008, dix-huit entrevues d'une cinquantaine de pages chacune à l'aide du dit logiciel.

## **Codification des données - élaboration des catégories conceptuelles**

L'analyse du contenu des discours issus des données obtenues par entretiens sur les trajectoires et les représentations professionnelles, appelle la compréhension des messages produits qui a été fait en découpant le contenu thématique pour en inférer un sens, une catégorie ou un code (classement/agrégation/traduction) d'après les corpus et mécanismes sur la construction identitaire tant théoriques qu'empiriques sur les tensions et stratégies identitaires. Puis, les faits et incidents sont regroupés sous une catégorie conceptuelle : par exemple définition pour autrui, définition pour soi, tensions intrasubjective ou intersubjective. Les faits ou incidents critiques repérés dans les discours sont « considérés comme des indicateurs des concepts et des catégories conceptuelles » et agissent comme instrument de « vérification » (Laperrière, 1997a, p.315) des concepts. Une fois les catégories conceptuelles déterminées nous nous sommes attardée à déterminer ses attributs, cerner ses propriétés (contenu essentiel et incontournable des catégories) pour maximiser ou minimiser les différences par convergence ou divergence.

Les faits sont des indicateurs cruciaux en ce sens qu'ils permettent à la théorie de s'ancrer dans les faits et ils constituent l'instrument de vérification jusqu'à saturation ou jusqu'à non contradiction. Ce qui importe est la pertinence des concepts élaborés à leur propos : en ce sens, le concept ne change pas, même si le fait change par exemple : une tension intersubjective ne se manifeste pas toujours de la même façon ou par le même incident mais le concept persiste. Les faits sont alors des indicateurs du concept et, la catégorie constitue une dimension pertinente du phénomène observé et permet de comprendre la construction identitaire.

Laperrière (1997a, p.315) souligne qu'au début du codage<sup>137</sup>, en un premier temps, la codification est à la fois ouverte et exhaustive pour chaque incident, fait et unité de sens

---

Une fois les catégories conceptuelles déterminées le chercheur s'attarde à déterminer ses attributs, cerner ses propriétés (contenu essentiel et incontournable des catégories). Maximisation et minimisation des différences.

et qu'à mesure que l'étude progresse, la codification devient plus sélective et cohérente. La codification demande réflexion et est accompagnée de mémos facilement repérables pour faciliter la mise en relation des catégories élaborées et le repérage d'incidents similaires ou contrastants. C'est la raison pour laquelle nous avons utilisé QDA Miner pour effectuer les tâches préalablement citées. Ceci dit, nous avons eu recours à un codage ouvert et partiellement prédéterminé (Demazière et Dubar, 2004, p.275) et certaines des catégories d'analyse avaient été déterminées a priori selon les éléments du cadre conceptuel énoncé au chapitre II et d'autres ont émergé en cours d'analyse.

Au cours des phases d'analyse, qui étaient intercalées avec des périodes de cueillette de données, nous avons produit des matrices conceptuelles des négociations identitaires décelées à partir des tensions qui les identifient (Laperrière, 1997b, p.314; Miles et Huberman, 2003, p.238). De plus, en repérant les faits/incidents et en vérifiant les explications (Miles et Huberman, 2003, p.434) nous avons pu nommer les stratégies identitaires que Kaddouri (2001b) désigne comme n'existant pas en tant que telles mais qui résultent d'une inférence, d'une interprétation du chercheur. Elles sont construites à posteriori, à partir d'indicateurs qu'il se donne pour les saisir. L'analyse des données a effectivement permis de dégager des stratégies identitaires spécifiques, tant intrasubjectives qu'intersubjectives, issues de la gestion des tensions inhérentes au processus de construction identitaire. Les stratégies identifiées lors de l'étude n'ont pas la prétention de représenter l'ensemble des stratégies pour construire l'identité des EDMS mais pourraient contribuer à illustrer des voies possibles compte tenu des singularités, des contextes et des trajectoires personnelles, professionnelles et artistiques.

## **Analyse de la phase I, questionnaire de relance et ligne du temps**

De l'analyse des données issues de la phase I, nous avons pu faire ressortir les principales sources de tensions intersubjectives et intrasubjectives, ainsi que les rapports d'EDMS à la danse et à la profession. Les textes ont été découpés en portions de verbalisations significatives (unités de sens) de manière à illustrer par des faits les concepts tensionnels et stratégiques des participantes au plan identitaire. La première phase d'analyse a donné lieu à une schématisation des catégories conceptuelles des données analysées. Elle nous a permis de discriminer les tensions intra subjectives et intersubjectives en jeu dans la construction identitaire que les questions permettaient de sonder. Le schéma qui suit illustre les grandes catégories de tensions et l'esquisse de stratégies que nous avons pu receler.

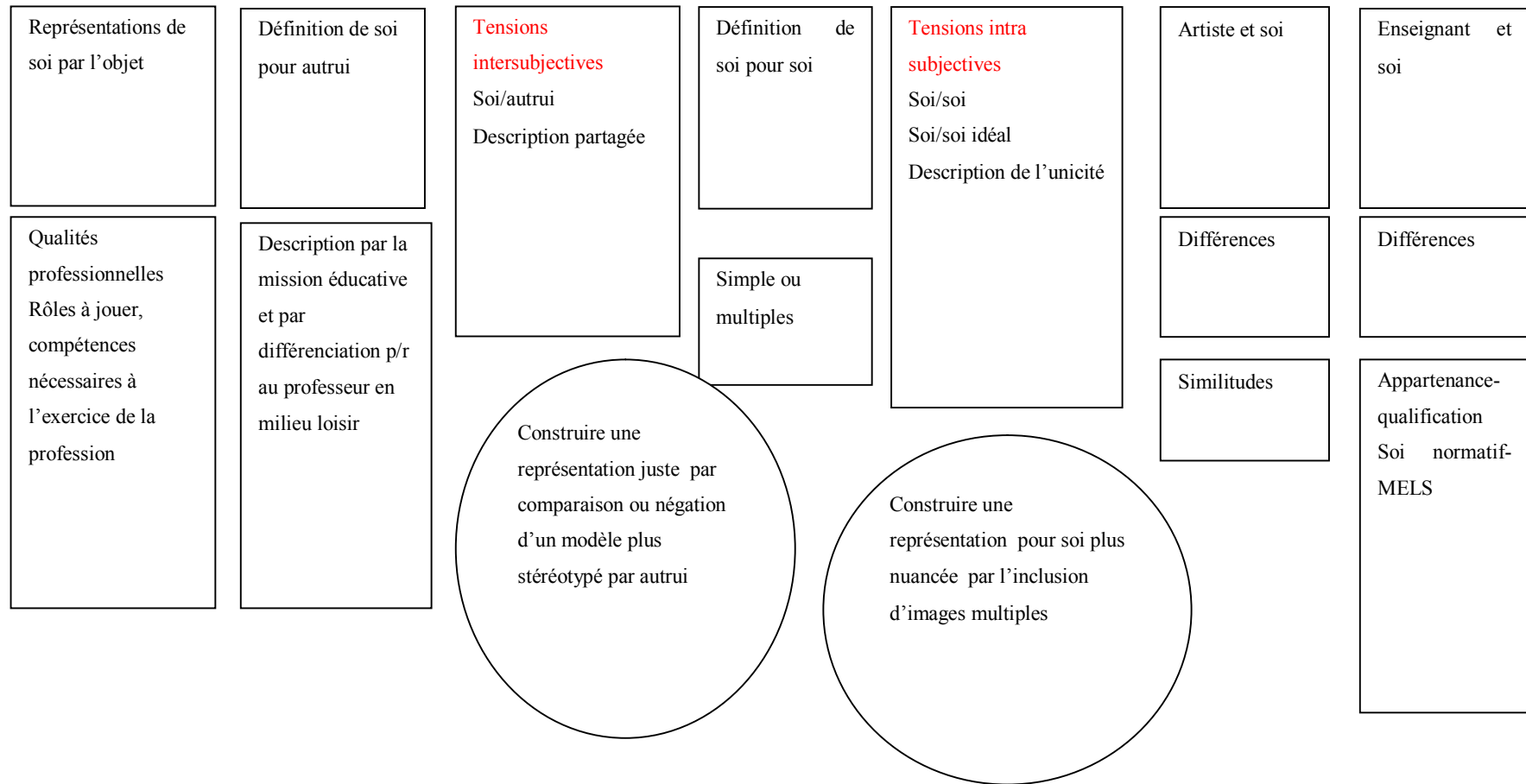


Figure 2 : Schématisation des catégories conceptuelles de l'analyse de la phase I des entretiens sur les représentations identitaires professionnelles

Cette première étape d'analyse nous a permis de caractériser les participantes selon les tensions auxquelles elles étaient soumises et ont permis de dégager quatre groupements de participantes selon l'intensité et les types de tensions analysées. Des groupements provisoires permettaient l'identification initiale des convergences et divergences par rapport aux catégories de tension (intensité et type) vécues issus de la phase I d'entretien sur les représentations professionnelles. Nous avons représenté sous la forme d'un tableau provisoire des types de tensions ressenties à des degrés divers pour les dix-huit participantes.

Tableau 1 : Regroupement des 18 participants selon les tensions identitaires recensées en phase I

<i>A-Tensions identitaires intrasubjectives soi/soi</i>	<i>B-Tensions identitaires intersubjectives soi/autrui</i>	<i>C-Tensions identitaires intra ou inter moyennement marquées</i>	<i>D-Tensions identitaires intra ou inter faiblement marquées</i>
<u>SIMONE</u> (envisage un changement, une modification dans sa carrière)	<u>SOPHIE</u> (Identité à faire reconnaître dans un milieu difficile- face aux changements fréquents de direction et de collègues tel un « <i>éternel recommencement</i> »)	<u>ÉDITH</u> (insertion professionnelle en région) <u>AUDREY</u> (identité/équipe école)	CARMEN (enseignante chevronnée) MYLÈNE (insertion professionnelle) ALICE (enseignante d'expérience)
<u>MYRIAM</u> (changement pour une posture plus artistique dans sa pratique)	<u>CLÉMENCE</u> (Soi en réaction identitaire avec le soi normatif et les demandes institutionnelles)	<u>ISABELLE</u> (identité /société)	<u>NADIA</u> (en tension grâce à la bataille promotionnelle qu'elle doit livrer de la place de la discipline à l'école et de la qualification des enseignants en arts)
<u>MARLÈNE</u> (ambivalence identitaire)	<u>CLAIRE</u> (Danse à l'école - la seule spécialiste en danse de sa région)	PAULE (multiples chapeaux identitaires à porter dont ceux liés à la formation loisir, professionnelle et scolaire)	<u>CAMILLE</u> (en tension grâce à la bataille promotionnelle qu'elle doit livrer de la place de la discipline à l'école et de la qualification des enseignants en arts)
CORINNE (multiples chapeaux identitaires à porter dont ceux liés à la formation loisir, professionnelle et scolaire où elle vit la non-reconnaissance)	MARLENE (ambivalence identitaire)	VALÉRIE (a vécu des tensions identitaires avec des chorégraphes lors d'une formation artistique récente)	LUCIE (en tension grâce à la bataille promotionnelle qu'elle doit livrer de la place de la discipline à l'école et de la qualification des enseignants en arts)

Parmi ces groupements provisoires des dix-huit participantes, nous avons sélectionné dix participants de la phase II dont les noms sont soulignés (2 à 3 par

groupements) car elles étaient à notre avis représentatives de ces groupes et ce, pour les convoquer à un entretien de type biographique de la phase II qui a eu lieu en janvier 2009.

D'autre part, nous avons également analysé les objets représentationnels de la vie professionnelle des dix-huit EDMS rencontrées présentés en préambule des entretiens. Les divers types d'objets par leurs regroupements thématiques ont révélé diverses attitudes et qualités professionnelles nécessaires à l'exercice de la profession qui influencent les postures à adopter avec souplesse, ouverture, organisation et adaptation dans la pratique (annexe 14)

Malgré la richesse des données et l'analyse des données de la phase I que nous avons pu réaliser, il subsistait quelques questions que nous voulions éclaircir. Nous avons décidé de rédiger à l'intention des dix participants de la phase II un questionnaire de relance qui contenait 8 questions ouvertes pour éclaircir certains aspects.

Nous avons choisi d'envoyer ce questionnaire, par voie électronique, en même temps que les consignes qui guidaient les participantes pour la schématisation d'une ligne du temps de la vie professionnelle (annexe 15). Préalablement à l'entretien, nous avons demandé aux participantes de remplir sur papier ou *en format Word* les coquilles vides d'une ligne du temps en indiquant les éléments biographiques qu'elles jugent importants dans leur construction comme professionnelle EDMS en indiquant la date où ils ont eu lieu. La question étant : Pouvez-vous inscrire votre histoire professionnelle sur une ligne du temps en indiquant les « moments cruciaux », déterminants, difficiles ou charnières de votre parcours de formation et de pratique, situations significatives, les personnes importantes, professeurs marquants, cours, événements, stages, les changements de statuts, les « événements majeurs » en regard de la danse et de l'enseignement de la danse? Le questionnaire de relance et la confection de la ligne du temps de la part des participantes, ont été retournés avant l'entretien par voie électronique ou remis le jour du 2<sup>e</sup> entretien. Ils constituaient les étapes préparatoires aux entretiens sur les trajectoires biographiques.

## **Phase II de la cueillette de données sur les récits des événements biographiques des trajectoires et questionnaire de relance complémentaire à la phase I**

Nous avons sollicité pour la phase II, 10 des 18 participantes de la phase I, choisies parmi les quatre groupements du tableau 1. Durant l'entretien, nous avons en main les réponses au questionnaire de relance ainsi que les lignes du temps écrites de chaque participante pour qu'elles puissent y référer. En tout, nous avons effectué neuf entretiens qui consistaient à la mise en récit de leur ligne du temps biographique sur laquelle elles avaient préalablement réfléchi par écrit. De plus, les questions 7 et 8 du questionnaire de relance ont fait l'objet d'une discussion complémentaire lors de l'entretien. (Une entrevue n'a pas pu être réalisée car une participante quittait le pays pour une durée de quatre mois. Toutefois, nous avons obtenu sa ligne du temps et son questionnaire par voie électronique que nous avons traité dans l'analyse des résultats.)

Suite à la transcription des données d'entrevues de la phase II, deux nouveaux projets ont été démarrés dans le logiciel de traitements de données QDA Miner pour les



analyser tout comme les questionnaires de relance. Nous nous sommes aussi servi des transcriptions pour ajuster les faits sur les lignes du temps que les participantes avaient préalablement remplies à la lumière du contenu des entrevues.

## L'analyse de la phase II

L'analyse des données d'entrevues de la phase II a donné accès aux héritages identitaires des participantes (annexe 18). Puis, l'analyse a permis le traitement fin des cheminements des participantes vers l'identité « réelle ». En synthétisant chaque ligne du temps de manière manuscrite, nous avons pu mettre en évidence des convergences des héritages des participantes qui a donnée à une analyse des faits qui illustraient les catégories conceptuelles des identités héritées. L'analyse du discours des entrevues et des réponses aux questionnaires de relance a révélé et confirmé les tensions identifiées préalablement dans la phase I et approfondi les sens de celles-ci tout en les nuancant. Les croisements des résultats d'analyses des données des phases I et II ont donné lieu à l'identification des sources de tension d'EDMS (ordres d'enseignement et expériences confondues) et de stratégies identitaires déployées par celles-ci pour apaiser les tensions identifiées (annexe 19).

## Phase III de la cueillette de données : vérifications des analyses des phases I et II par les participants

En phase III, pour vérifier nos analyses et résultats des phases I et II, nous avons rencontré cinq sous-groupes de discussion. Au total, 15 participantes ont été rencontrées en avril 2009 et ce, pour vérifier nos analyses et résultats en phase III. Ces entrevues de sous-groupes ont été retranscrites et analysés pour peaufiner l'analyse finale des sphères de négociations de la construction identitaire.

En guise de synthèse, le tableau suivant met en lien les outils méthodologiques utilisés et la pertinence de leur utilisation en regard de l'analyse de la double transaction durant les 3 phases de cueillette.

Phases de cueillette de données/ outils méthodologiques	Transaction Biographique et relationnelle	Pertinence des outils pour l'analyse de la double transaction
Questionnaires sociodémographiques 21 participantes (18 retenues)	Transaction Biographique	Analyse des moments de carrière, cooccurrences des tensions avec les variables des contextes : statut-expérience-ordre d'enseignement et mise en tableaux des données sociodémographiques de l'échantillonnage.
Phase I Entrevues sur les représentations professionnelles- Juin -septembre 2008 18 participantes	Transaction Relationnelle et biographique	Toutes les sphères sauf <i>se projeter</i> Éléments d'analyse pour les rôles qu'elles disent jouer en classe; Analyse de l'identité pour autrui- définition de soi pour autrui; Analyse de l'identité pour soi- définition de soi pour soi.

Phase II Questionnaires de relance et lignes du temps biographiques- Décembre 2008-janvier- février 2009 10 participantes	Transactions Relationnelle et Biographique	Sphères <i>devenir, agir et se réaliser en tant qu'EDMS</i> Analyse des héritages familiaux, lien d'appartenance, différenciation des IP en contexte loisir et en contexte d'éducation. Identification des sources tensionnelles aigües et des modes régulation stratégiques. Analyse des types de formation Analyse temporelle et spatiale Annexe 15
Phase II Entretiens biographiques- Janvier- février 2009 10 participantes	Transaction Biographique	Sphères temporelles : Analyse des héritages biographiques, des incidents critiques, des héritages danse et enseignement et des données sur la formation initiale ainsi que l'insertion professionnelle ainsi que sur la pratique. 4.1 et des identités projetées 4.6
Phase III 5 Entretiens de vérification des analyses- Avril 2009 15 participantes	Transactions Relationnelle et biographique	Interprétation des profils identitaires provisoire à partir des parcours personnels et professionnel à travers les sphères communes.
33 entretiens + 28 questionnaires		

## Lexique

**Agacement** : Énervement fait d'impatience et de mécontentement, sentiment d'irritation.

**Argument** : Raisonement destiné à prouver ou à réfuter une proposition. Preuve à l'appui ou à l'encontre de la proposition- raisonnement, preuve, démonstration, raison. (Rey, 2009, p.136).

**Argumentation** : Ensemble d'arguments tendant à une même conclusion. Présentation d'arguments. (Rey, 2009, p.137)

**Artiste** : « La posture de l'artiste est de faire, de réfléchir, ce faire, de produire des œuvres et des savoirs. L'artiste peut bien sûr permettre à des enfants de partager son expérience, mais cette préoccupation « éducative » ne constitue pas la particularité de sa posture et de son rapport au monde» (Ardouin, 1997, p.32)

**Autrui** : « Un autre, les autres hommes » (Rey, 2009). « *Significant others* » (Higgins, 1987).

**Conciliation** : Action et résultat de l'action de concilier.

**Concilier** : Faire aller ensemble, rendre harmonieux.

**Contexte** : Un champ social (ensemble de systèmes, de structures et de pratiques) qui constitue à la fois un « référent un système conventionnel et un ordre rendant l'échange possible et lui conférant ses significations majeures» (Marc et Picard, 1989).

**Défenseur** : Personne qui défend quelqu'un contre des agresseurs. Protecteur, soutien. Personne qui soutient une cause- avocat, soutien, partisan. Soutenir les intérêts d'une partie devant le tribunal- défense, avocat.

**Différenciation** : Action de différencier en parlant d'éléments semblables qui deviennent différents ou d'éléments dissemblables dont les différences s'accroissent- distinction.

**Difficulté** : Ce qui n'est pas facile et qui demande un effort intellectuel, des capacités pour être compris, résolu.

**Dissonances identitaires** : en référence à la dissonance cognitive de Festinger (1957). Le système de connaissances, de croyances et de représentations d'un individu intervient sur les perceptions et les conduites, pour réduire les désaccords logiques. Les crises d'identité surviennent lorsque les tensions créées par les contradictions deviennent trop fortes et paralysent les actions en introduisant le doute permanent. Inharmonie, discordance, désaccord.

**Enseignant** : « Qui enseigne, est chargé de l'enseignement » (Rey, 2009). « Il est responsable d'abord des apprentissages des élèves qu'il connaît, des processus d'apprentissages des savoirs et de leur contextualisation... Il n'est pas spécialiste de l'art mais avant tout pédagogue. L'enseignant est celui qui aide l'élève à se construire des outils conceptuels ou concrets, pour que celui-ci puisse avoir accès à l'ensemble de son patrimoine artistique, pour que cet accès lui donne une relative autonomie et l'émancipe » (Ardouin, 1997, p.33).

**Identité contingente :** Identité constatée dans l'espace-temps. Compromis relationnel synchronique, issu de l'articulation de l'identité proposée aux enseignants de la danse dans les institutions et autrui et les identités professionnelles intériorisées par les enseignants de la danse en milieu scolaire. L'identité contingente est multidimensionnelle et hétérogène. Elle s'organise à partir d'abord des premières identités « héritées » puis des identités « acquises » et des identités « visées » ou « professionnelles ».

**Identité :** Structure psychosociale constituée des caractères fondamentaux les plus représentatifs d'une personne, d'un groupe (Legendre, 2005, p.750). « L'identité est un système « de représentations de soi » (...) C'est à dire l'ensemble des caractéristiques physiques, psychologiques, morales, juridiques, sociales et culturelles à partir desquelles la personne peut se définir, se présenter se connaître et se faire connaître, ou à partir desquelles autrui peut la définir, la situer ou la reconnaître. » (Tap, 1980a, p.8). L'identité n'est pas une donnée figée mais une dynamique, incessante série d'opérations pour maintenir ou corriger un moi où l'on accepte de se situer, que l'on valorise, et que l'on peut appeler la dimension « ontologique » de l'identité.

**Identités acquises :** Elles proviennent de la formation qualifiante scolaire sont repérables dans les composantes construites dans le cadre des positions et appartenances socioprofessionnelles ou rôles sociaux issus de la socialisation secondaire.

**Identités héritées :** Elles proviennent des origines socio-familiales, de groupes socioculturels et du monde scolaire sont repérables dans les composantes issues de la socialisation primaire (Dubar, 1991, p.122).

**Identités intériorisées :** Elles sont définies par comme les perceptions des rôles (Gravé, 2002) que les individus intériorisent dans le contexte comme des pratiques particulières qui les définissent comme professionnelles (Bourgeois, 2006b, p.90).

**Identités projetées (visées ou virtuelles ou possibles) :** Elles sont reliées aux rôles spécifiques à jouer dans la division du travail issue de la socialisation secondaire professionnelle (Laing, 1961) et conduisent à l'identité professionnelle (Berger et Luckmann, 1986).

**Intersubjectif :** Qui se produit entre deux sujets humains

**Intersubjectivité :** Situation de communication entre deux sujets.

**Intrasubjectif :** Qui se produit à l'intérieur du sujet humain en tant qu'être conscient- qui dépend de la vie psychique plutôt que de conditions extérieures, objectives.

**Logique :** « Une manière de raisonner avec cohérence (qui peut guider l'action), telle qu'elle s'exerce en fait, conformément ou non à la logique formelle. Il s'agit d'un enchaînement cohérent d'idées manière de raisonner juste, suite dans les idées » (Rey, 2009, p.1476)- alterner les logiques.

**Moi :** Dimension très subjective de l'affirmation individualisée (se réaliser).

**Motivation :** « Ensemble des forces qui poussent l'individu à agir » (Gagné 1969 cité par Legendre, 2005, p.915). « Forces internes qui entraînent l'individu à agir » (Bergeron et al. cité par Legendre, 2005, p.915).

**Négociation :** La négociation sous-entend le désaccord (Rémy, 1992), qui, lui, nécessite l'échange dans le but d'atteindre un consensus. Elle est donc une façon de résoudre un conflit. La transaction correspond à la situation globale, alors que la négociation est le moyen d'atteindre un consensus.

**Posture :** « Situation d'une personne » (condition, position, situation) (Rey, 2009, p.1979) par exemple : Adopter une posture d'artiste c'est adopter sa « posture mentale, son rapport au monde » (Ardouin, 1997, p.32) et cela signifie d'« entrer à l'intérieur d'une préoccupation qu'on pense être celle de l'artiste, de l'adopter, de voir en quoi cette attitude modifie notre rapport au réel et permet d'avoir soi-même sa propre manière. » (Ardouin, 1997, p.116). Attitude, situation, condition. Adopter une posture d'artiste pourrait alors signifier de retrouver les problèmes auxquels sont confrontés les chorégraphes, les interprètes et trouver des solutions pour les résoudre. L'enseignant connaît les stratégies professionnelles (création, interprétation) possibles pour agir comme l'artiste. Ils mobilisent ses expériences, les transposent en classe, fait appel à ses sensations, sa sensibilité pour faire apprendre par les processus artistiques qu'il fait se manifester. « La posture de l'artiste est de faire, de réfléchir, ce faire, de produire des œuvres et des savoirs. L'artiste peut bien sûr permettre à des enfants de partager son expérience, mais cette préoccupation « éducative » ne constitue pas la particularité de sa posture et de son rapport au monde. » (Ardouin, 1997, p.32). Il s'agit alors d'amener en complémentarité la posture de l'enseignant qui « est responsable d'abord des apprentissages des élèves qu'il connaît, des processus d'apprentissages des savoirs et de leur contextualisation... Il n'est pas spécialiste de l'art mais avant tout pédagogue. L'enseignant est celui qui aide l'élève à se construire des outils conceptuels ou concrets, pour que celui-ci puisse avoir accès à l'ensemble de son patrimoine artistique, pour que cet accès lui donne une relative autonomie et l'émancipe » (Ardouin, 1997, p.33). La stratégie de conciliation concerne les modalités d'arrimage de ces deux postures.

**Pratiques artistiques :** Ce qui différencie ces pratiques d'autres champs, par exemple la culture scientifique, ce sont les finalités des postures et les objets qui sont produits, les opérations intellectuelles qui les caractérisent. » (Ardouin, 1997, p.35)

**Professeur :** Personne qui enseigne une discipline, un art, une technique ou des connaissances d'une manière habituelle et le plus souvent organisée (Rey, 2009).

**Professionnalité :** La professionnalité concerne les caractéristiques objectives et subjectives de la profession (Lessard, cité dans le Legendre, 2005, p.1088),

**Référents identitaires :** Les référents identitaires font référence aux manières d'être, attitude, posture, logique, rapports, idéaux, types, modes de socialisation.

**Rôle :** « Conduite sociale de quelqu'un qui joue dans le monde un certain personnage/ adopter vis-à-vis autrui l'attitude, le ton que l'on en attend./ Action, influence que l'on exerce, fonction que l'on remplit (Rey, 2009, p.2263). « Un modèle organisé de conduites, relatif à une certaine position de l'individu dans un ensemble interactionnel » (définition par Rocheblave-Spenlé dans Lautier, 2001, p.12). « Les rôles prescrits parfois flous, parfois contradictoires engagent des états de dissonance dans la prise de rôle de l'enseignant. (Lautier, 2001, p.196). La clarification du rôle d'un individu semble devoir passer par les

rôles qu'il poursuit, et de ceux auxquels il adhère ou qu'il rejette au sein de l'institution ou de la société qui le mandate. Elle passe inévitablement par les représentations que les différents acteurs sociaux et politiques se font de lui. Détenteur d'un savoir, il s'érige en guide permettant l'accès à celui-ci, et se trouvant chargé de toutes les aspirations et attentes de ceux auxquels il est sensé s'adresser (Pariat, 1992, cité par Gravé, 2002, p.21).

**Soi idéal :** Représentation ou aspiration à laquelle tendre- ce qu'il serait souhaitable d'atteindre tant sur le plan personnel, professionnel (Lynes, 2000).

**Soi :** Dimension sociale de la personnalité. Les valeurs et conception du monde portées par les soi sont le produit de l'héritage et de l'appropriation (Legault, 2003, p.22).

**Sphère :** Espace de négociation identitaire ou de reconnaissance identitaire (Legault, 2003). Dans la transaction interne la sphère fait référence au compromis identitaire diachronique tandis que dans la transaction externe la sphère fait référence au compromis synchronique.

**Stratégies identitaires :** Concept utilisé originellement dans les études sur l'identité culturelle (Camilleri *et al.*, 1990). Elles permettent à un individu de se positionner de façon cohérente par rapport à ces systèmes culturels diversifiés. Selon la conception sociologique et culturelle, l'identité n'est pas définie strictement de l'intérieur, mais en relation avec les «autres significatifs», dont le regard et les assignations identitaires le marquent, dans le cadre de l'interaction sociale. C'est dire que la situation sociale de même que le positionnement spécifique des différents groupes en présence marquent le procès d'identification (Taboada Léonetti, 1990). Une « stratégie identitaire » consiste en une tentative de réduire tout écart entre la construction personnelle de l'identité et la configuration élaborée par l'environnement social : c'est la dimension « pragmatique » de l'identité. (Camilleri *et al.*, 1990).

**Tension intersubjective :** État d'un équilibre menacé de rompre dans l'interaction entre deux sujets humains. Compromis relationnel (Gravé, 2002).

**Tension :** État de se qui menace de rompre; Pression, à la limite du seuil d'équilibre : malaise, sentiment pénible, souvent vague et irraisonné dont on ne peut se défendre; Crise, mécontentement qui présentent des difficultés. Ici, entre-deux polaires, écart identitaire.

**Transaction sociale :** La transaction sociale est donc un processus qui permet la création d'un compromis de coexistence. Ce compromis n'est pas nécessairement satisfaisant en tous points pour tous les acteurs, mais il mène à un renouvellement du sens de l'action (Rémy, 1992).