

**Création et créativité dans la construction identitaire
d'enseignantes de la danse en milieu scolaire au Québec**
**Creation and creativity in the identity construction of dance
teachers in the Québec school system**
**Creación y creatividad en la construcción identitaria de
maestras de danza en el medio escolar de Quebec**

Hélène Duval

Volume 40, Number 2, Fall 2012

Créativité et création en éducation

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1013814ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1013814ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Duval, H. (2012). Création et créativité dans la construction identitaire d'enseignantes de la danse en milieu scolaire au Québec. *Éducation et francophonie*, 40(2), 54–68. <https://doi.org/10.7202/1013814ar>

Article abstract

The initial training of a future dance teacher in the school setting guides the future teacher to build a teacher-creator identity. A doctoral study conducted on the theme of building a dance-teacher identity through tensions they experience and identity strategies they can use to ease them, identifies six areas of identity negotiation. An analysis of the words used by the study's 18 participants establishes that the dancer/teacher identity tension revolves in two of these spheres. *Becoming a dance teacher* and *Acting as a dance teacher*. Identity tension is the source of two identity strategies the participants mobilized to ease it: 1- The reconciliation of artistic and pedagogical postures, which encourages the activation of pedagogical sensitivity, altruism and creation/creativity in the sphere of *Becoming a dance teacher* and 2- Playing alternating roles, such as: encouraging artistic attitudes among students; guiding and observing students in the discovery of movement through sensory and expressive approaches; targeting the most meaningful learning by mobilizing artistic and pedagogical postures; guiding and supporting students through the creative process; promoting discussions and reflection by questioning the student; being a cultural mediator and; educating through dance, mobilized in the sphere of *Acting as a dance teacher*.

Création et créativité dans la construction identitaire d'enseignantes de la danse en milieu scolaire au Québec

Hélène DUVAL

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

RÉSUMÉ

La formation initiale du futur enseignant de la danse en milieu scolaire (EDMS) l'oriente vers la construction d'une identité d'enseignant-créateur. Une étude doctorale menée sur le thème de la construction identitaire d'EDMS, au regard des tensions que ces enseignants éprouvent et des stratégies identitaires qu'ils peuvent déployer pour les apaiser, identifie six sphères de négociation identitaire. L'analyse des propos des 18 participantes à l'étude établit que la tension identitaire artiste/enseignant se manifeste dans deux de ces sphères: *Devenir EDMS* et *Agir en tant qu'EDMS*. Elle est à l'origine de deux stratégies identitaires mobilisées par les participantes pour apaiser la tension: 1) La conciliation des postures artistique et pédagogique qui permet à la sensibilité, au sens pédagogique, à l'altruisme et à la création/créativité d'être activés dans la sphère *Devenir EDMS* et 2) L'alternance des rôles à jouer, tels que: Encourager les attitudes artistiques chez l'élève; Guider et observer les élèves dans la découverte du mouvement par des approches sensorielles et expressives; Cibler des apprentissages les plus signifiants en mobilisant les postures d'artiste et de pédagogue; Guider et soutenir les élèves en création; Favoriser les échanges et la réflexion par le questionnement de l'élève; Être un passeur culturel; Éduquer par la danse. Ces rôles sont mobilisés dans la sphère *Agir en tant qu'EDMS*.

ABSTRACT

Creation and creativity in the identity construction of dance teachers in the Québec school system

Hélène DUVAL

University of Québec in Montréal, Québec, Canada

The initial training of a future dance teacher in the school setting guides the future teacher to build a teacher-creator identity. A doctoral study conducted on the theme of building a dance-teacher identity through tensions they experience and identity strategies they can use to ease them, identifies six areas of identity negotiation. An analysis of the words used by the study's 18 participants establishes that the dancer/teacher identity tension revolves in two of these spheres. *Becoming a dance teacher* and *Acting as a dance teacher*. Identity tension is the source of two identity strategies the participants mobilized to ease it: 1- The reconciliation of artistic and pedagogical postures, which encourages the activation of pedagogical sensitivity, altruism and creation/creativity in the sphere of *Becoming a dance teacher* and 2- Playing alternating roles, such as: encouraging artistic attitudes among students; guiding and observing students in the discovery of movement through sensory and expressive approaches; targeting the most meaningful learning by mobilizing artistic and pedagogical postures; guiding and supporting students through the creative process; promoting discussions and reflection by questioning the student; being a cultural mediator and; educating through dance, mobilized in the sphere of *Acting as a dance teacher*.

RESUMEN

Creación y creatividad en la construcción identitaria de maestras de danza en el medio escolar de Quebec

Hélène DUVAL

Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

La formación de base de la futura maestra de danza en medio escolar (EDMS) las compele hacia la construcción de una identidad de maestras-creadoras. Un estudio de doctorado realizado sobre el tema de la construcción identitaria de las EDMS, a través de las tensiones que resienten, y de las estrategias que despliegan con el fin de aliviarlas, identifica seis esferas de negociación identitaria. El análisis de las intenciones de 18 participantes al estudio estableció que la tensión identitaria artista/maestra anima dos de dichas esferas: *Devenir EDMS* y *Actuar en tanto que EDMS*. La tensión origina dos estrategias identitarias movilizadas por las participantes con el fin de resolverla: 1.- La conciliación de la situación artística y pedagógica-

ica que facilita la activación de la sensibilidad, del sentido pedagógico, del altruismo y de la creación/creatividad al interior de la esfera *Devenir EDMS* ; y 2.- Actuar de manera alternativa los roles tales que: Fomentar las actitudes artísticas de los alumnos; Guiar y observar a los alumnos durante el descubrimiento del movimiento utilizando enfoques sensoriales y expresivos; Identificar los aprendizajes más significativos a través de la movilización de su posición de artista y de pedagogo; Favorecer los intercambios y la reflexión a través del cuestionamiento de los alumnos; Ser un vehículo cultural y; Educar a través de la danza, movilizados en la esfera *Actuar en tanto que EDMS*.

Introduction

Au Québec, depuis 1981, les enseignants de la danse en milieu scolaire (EDMS) donnent leur enseignement à l'intérieur du curriculum de la formation générale des jeunes du primaire et du secondaire. Grâce aux programmes de danse à l'école, ils contribuent au développement de la compétence des jeunes à créer, interpréter et apprécier des danses. Afin de pouvoir soutenir ce développement artistique des élèves, les EDMS reçoivent une formation universitaire à la fois disciplinaire, pédagogique et pratique qui contribue au développement de leurs compétences tant artistiques que professionnelles. Dès lors s'amorce la construction de leur identité professionnelle (Lessard et Tardif, 2003), qui tend vers celle d'un enseignant-créateur. Dans cette perspective, les EDMS doivent se préparer durant leur construction identitaire à jumeler dans leur pratique professionnelle les logiques¹ artistique et pédagogique, une association susceptible de provoquer la tension artiste/enseignant. Mais comment les EDMS gèrent-ils cette tension?

Nous définirons la problématique de la tension artiste/enseignant ainsi que la méthodologie de l'étude doctorale² permettant l'accès aux discours d'EDMS sur notre sujet. Nous présenterons ensuite deux stratégies identitaires de nature à apaiser cette tension, par lesquelles la création et la créativité sont mobilisées par des EDMS afin de construire leur identité professionnelle.

-
1. Selon l'approche sociologique compréhensive, le terme «logique» dans le texte renvoie 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 rationalité, 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.
 2. L'étude, réalisée par l'auteure selon une approche sociologique constructiviste, est née de son expérience de 18 années d'enseignement de la danse dans trois écoles secondaires québécoises ainsi que de son travail de professeure et de formatrice d'EDMS depuis 2005 à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Cette double expérience lui a fait connaître les tensions identitaires que vivent et verbalisent aussi bien les étudiants en formation initiale que les EDMS de carrière. Ces tensions l'ont incitée à vouloir comprendre comment se construit l'identité professionnelle des EDMS afin de mieux soutenir les étudiants dans leur construction identitaire en cours de formation ainsi que les praticiens tout au long de leur carrière.

La tension structurante artiste/enseignant

L'examen de la formation universitaire de l'enseignant de la danse en milieu scolaire³ révèle qu'il s'agit d'une formation d'artiste et d'enseignant visant la professionnalisation (Bourdoncle et Lessard, 1998; Raymond Bourdoncle et Lessard, 2002) de l'EDMS par le développement de la compétence artistique à créer, interpréter et apprécier des danses ainsi que celui des douze compétences professionnelles de l'enseignant⁴ (MELS, 2001). En cela, la formation initiale des EDMS s'arrime aux orientations 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, 1997, p. 13).

Pour Chaîné et Bruneau (1998), la formation des enseignants des arts prend sa source tant dans la formation artistique que dans la démarche de création: «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). En ce sens, la Commission des universités sur les programmes (2000) stipule que «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 fait en sorte qu'en considérant le futur enseignant d'art comme un artiste «il garde un contact étroit avec les modes de création, ce qui est garant [...] d'une pédagogie toujours régénérée» (p. 75).

À la lumière des postulats de formation initiale des EDMS, nous constatons que cette formation est double. Elle allie la formation artistique à la formation pédagogique pour qu'un enseignant-créateur s'y profile en conformité avec les caractéristiques attendues de l'EDMS qui sont énoncées dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (Gouvernement du Québec, 2003, p. 423): l'«expert» (artiste), le «pédagogue» de la danse agit au cœur des apprentissages des jeunes⁵ au sein d'une formation obligatoire en art. À cette fin, les futurs EDMS doivent harmoniser une identité d'artiste et une identité d'enseignant, ce qui peut conduire à certaines ambiguïtés et indécisions (Roberts, 1993, 2004) pouvant alimenter la tension entre les logiques artistique et pédagogique⁶.

3. La formation des enseignants de la danse en milieu scolaire (EDMS) est dispensée à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Il s'agit du seul programme de formation d'EDMS au Québec.

4. L'EDMS construit son identité professionnelle grâce à la compétence 11: *S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel*.

5. Pour Develay (1995), l'identité disciplinaire de l'enseignant se transforme aujourd'hui en une identité professionnelle caractérisée par sa «capacité à faciliter pour ses élèves l'apprentissage de sa discipline» (p. 11).

6. La tension qui habite les enseignants d'arts naît 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. 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 artistique de l'enseignant désire faire vivre des expériences et transmettre des savoirs associés à la démarche artistique et la part pédagogique de l'enseignant cherche à mettre en place des procédures pédagogiques qui facilitent l'apprentissage.

Cela dit, force est de croire que, pour les EDMS formés ainsi, une dualité de logiques artistique et pédagogique s'installe dès la formation initiale. Cette dualité, source de tensions, engendre une double posture identitaire susceptible de générer une tension identitaire qu'on pourrait décrire comme étant l'écart entre les postures artistique et pédagogique à mobiliser en classe de danse : écart entre une approche qui consiste à mobiliser sa part d'artiste afin de contribuer au développement d'artistes à l'école et une autre qui consiste à mobiliser sa part de pédagogue, facilitateur d'apprentissages. Cela peut engendrer une ambivalence entre les postures à adopter, tout en introduisant une dualité permanente dans les visées scolaires. Parfois, les enseignants en arts hésitent entre la stratégie de mobiliser une approche plutôt technique de l'art et la stratégie de mobiliser 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 et une approche centrée sur la singularité (Faure, 2000). Selon d'autres auteurs, c'est la formation initiale qui influence le plus l'approche que privilégie l'enseignant, et c'est l'identité de l'artiste-enseignant qui détermine l'approche que celui-ci adopte et qui influence ses actions en classe (Johnson, 2001; Mok, 1983).

L'identification à deux logiques combinées peut faire éclore des malaises constitutifs de la construction identitaire de l'EDMS. Bonin (2007) rappelle ainsi que « 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 » (p. 29).

Le jumelage des logiques artistique et pédagogique est l'une des sources de tension identifiées dans notre étude, au cours de laquelle la tension fondatrice et structurante artiste/enseignant a pu être examinée.

Méthodologie de l'étude

La question *Quelles sont les tensions vécues par des EDMS et les stratégies qu'ils déploient pour les apaiser dans leur construction identitaire?* a propulsé l'étude. Nous voulions déterminer les tensions et les stratégies identitaires (Barbier, 2006; Bourgeois, 2006; Cattonar, 2005; Gragé, 2002; Kaddouri, 2006; Legault, 2003) réelles d'EDMS du Québec, qui animent tant leurs trajectoires biographiques (Demazière et Dubar, 2004) que leurs représentations professionnelles (Blin, 1997; Lautier, 2001; Moscovici, 1986). À cette fin, la « double transaction » de Dubar (1991)⁷ a été retenue comme levier théorique du cadre conceptuel, nous procurant un modèle d'intelligibilité pour analyser, entre autres, la participation de la création/créativité dans la construction identitaire d'EDMS.

7. La transaction interne/biographique sur l'axe temporel donne accès aux trajectoires composées des identités héritées, acquises et projetées, tandis que la transaction externe relationnelle sur l'axe spatial donne accès aux représentations qui témoignent des interactions sociales. Les trajectoires biographiques et les représentations ont une influence sur l'engagement dans les activités du praticien.

Les 18 participantes à notre étude qualitative, descriptive et interprétative, appartiennent à un échantillonnage de cas multiples issu d'une population d'environ 80 EDMS au Québec. Âgées de 24 à 54 ans, elles offraient le programme de danse du PFEQ et possédaient de un à vingt ans d'expérience. Cinq d'entre elles travaillaient au primaire et 13 au secondaire. La collecte de données discursives et l'analyse de 28 questionnaires écrits et de 33 entretiens, d'après le modèle de Miles et Huberman (2003), se sont déroulées sur une année. Le recrutement des 18 participantes a été réalisé par le recours à un questionnaire sociodémographique. Ce questionnaire a été suivi d'entretiens sur les représentations professionnelles (d'une heure trente chacun). De l'analyse de ces 18 entretiens ont émergé quatre groupes identitaires liés aux tensions vécues. Dix participantes ont été sélectionnées dans ces groupes pour remplir un questionnaire de relance et participer à un entretien d'une heure trente sur les trajectoires professionnelles qui interrogeait les moments charnières de leur parcours biographique à partir d'une ligne du temps professionnel rédigée au préalable. Les analyses des données ont ensuite été présentées lors de cinq entretiens réalisés en sous-groupes avec 15 participantes dans le but de vérifier les tensions et les stratégies identitaires recensées. Pour des considérations éthiques, l'anonymat des participantes est préservé dans la présentation des résultats par l'utilisation de pseudonymes.

Par triangulation des données discursives, nous avons déterminé que l'identité des participantes EDMS se construit à l'intérieur de six sphères de négociation identitaire⁸. La tension artiste/enseignant ressort plus particulièrement dans deux de ces six sphères : *Devenir EDMS* et *Agir en tant qu'EDMS*. Elle peut entraîner la mobilisation par l'EDMS de deux stratégies identitaires qui font appel aux aspects de la création et de la créativité. La première stratégie est la conciliation de la polarité artiste/enseignant inhérente à la sphère *Devenir EDMS*.

Conciliation des parts artistique et enseignante

La sphère *Devenir EDMS* est l'intervalle de la formation initiale et de la professionnalisation dont la visée est de *devenir* un enseignant-créateur ou un « créateur pédagogique » (Ardouin, 1997, p. 122). Au sein de cette sphère, la négociation identitaire se fait entre autres par la stratégie de conciliation des parts artistique et enseignante grâce à l'harmonisation par les EDMS des référents identitaires suivants : sensibilité artistique (Lacince, 2000), créativité (Schwartz, 1993), altruisme et sens pédagogique. Trois mécanismes stratégiques sont activés à cette fin : 1) unir sensibilité artistique et sens pédagogique ; 2) réinvestir les expériences artistiques en

8. Trois d'entre elles ont découlé de la transaction externe/relationnelle : *Faire sa place en tant qu'EDMS*, *Rencontrer l'autre en tant qu'EDMS* et *Agir en tant qu'EDMS*. Les tensions intersubjectives soulevées dans ces sphères peuvent être apaisées par des stratégies de défense/revendication, de promotion/argumentation et d'alternance des rôles et formation continue. Trois autres sphères de négociation identitaire ont découlé de la transaction interne/biographique : *Devenir EDMS*, *Se réaliser en tant qu'EDMS* et *Se projeter en tant qu'EDMS*. Les tensions intrasubjectives soulevées dans ces sphères peuvent être apaisées par des stratégies de conversion, conciliation, différenciation, implications multiples et maintien/renforcement identitaire.

pédagogie de la danse et 3) allier créativité et altruisme en mobilisant la création pour et par autrui.

Figure 1. **Trois mécanismes de la stratégie de conciliation artiste/enseignant**

<p>UNIR sensibilité artistique et sens pédagogique</p>	<p>ALLIER créativité et altruisme en mobilisant la création pour et par autrui</p>	<p>RÉINVESTIR les expériences artistiques en pédagogie de la danse</p>
--	--	--

Unir sensibilité artistique et sens pédagogique

La formation universitaire incite les futurs EDMS à un compromis identitaire à partir de deux cultures : celle de l'art et celle de l'enseignement, et ce, de manière à développer des caractéristiques propres à la fois à l'artiste et au pédagogue dans l'exercice de ses fonctions. Cette double socialisation professionnelle procure aux futurs enseignants en danse un double ancrage pour transmettre cet art. D'une part, l'artiste transmet la sensibilité artistique et, d'autre part, l'enseignant transpose son expérience artistique en savoirs auprès des apprenants. Ainsi, la conciliation de deux postures tangibles sur le plan identitaire se reflète dans le discours d'Audrey : « *Je suis double, je suis les deux* » (Entretien, phase I : 230).

Par ailleurs, sans jouir de la reconnaissance sociale du statut d'artiste, l'EDMS n'en conserve pas moins sa part artistique⁹ en tant qu'autoperception (Heinich, 1995) : « *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* » (Audrey, Entretien, phase I : 364). Camille, pour sa part, se définit comme une « artiste enseignante », « *parce que par les différents processus de création en classe [...] j'ai vraiment l'impression et la conviction que je vis le même processus créatif que celui des artistes [...] j'ai plusieurs opportunités à l'intérieur de mon travail, en tant qu'artiste, pour créer des choses* » (Entretien, phase I : 121). Les participantes se perçoivent alors dans une logique d'action artistique : « *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). Audrey spécifie : « *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 bouillonne* » (Entretien, phase I : 291).

L'identification des participantes à la sensibilité de l'artiste qu'elles unissent au sens pédagogique leur donne un sentiment d'unité identitaire. Cette hybridation

9. Bien qu'elles se définissent pour autrui comme EDMS, les participantes se définissent pour soi de manières multiples, soit comme artiste ou artiste-enseignante ou artiste-pédagogue. La part d'artiste dans les différents libellés identificatoires proposés aux participantes dans un questionnaire sociodémographique est choisie 16 fois par les 18 participantes.

facilite des allers-retours d'une posture à l'autre : « *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). La sensibilité des participantes, mise en jeu pour amener les élèves à ressentir la danse, facilite la transmission aux jeunes : « *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). Les participantes activent donc la sensibilité artistique de leurs élèves en mobilisant la leur : « *Cette sensibilité-là m'aide à enseigner, puis je pense que les enfants captent très rapidement ça [...] je montre ma façon de voir les choses de façon sensible [...] Comme modèle je montre que je suis comme ça* » (Valérie. Entretien, phase I : 154). Mylène, pour sa part, dit : « *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* » (Entretien, phase I : 273). Ainsi, la sensibilité artistique et le sens pédagogique des participantes entrent en jeu dans la stratégie de conciliation de la double professionnalité d'artiste et d'enseignante. Par cette stratégie, les participantes sont aussi amenées à réinvestir leurs expériences artistiques en contexte scolaire en conjuguant la passion artistique et le désir de la transmettre.

Réinvestir les expériences artistiques en pédagogie de la danse

La posture d'artiste/enseignante incite les EDMS à réinvestir leurs expériences artistiques dans leur pédagogie. Mylène mentionne qu'« *expliquer [aux élèves] 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 qu'aux yeux des enfants on a plus de crédibilité [...] et ça leur donne des références* » (Entretien, phase I : 143). Pour Paule, ses expériences en tant qu'interprète l'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* » (Entretien, phase I : 353).

Pour diminuer la tension artiste/enseignant, les participantes affirment que la part d'artiste doit avoir été actualisée, peu importe le contexte. Sinon, un agacement identitaire persiste : « *Il faut que la dimension artistique ait été comblée. [...] Il faut 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. L'actualiser c'est important* » (Simone. Entretien, phase III : 381). Les expériences de danse sont également perçues par les participantes comme la nourriture permettant d'activer la stratégie de conciliation :

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 (Isabelle. Entretien, phase I : 249- 326).

L'héritage artistique devient porteur de sens dans la profession d'EDMS. Si les expériences de danse sont transposées en classe grâce à la posture du pédagogue,

cela favorise la cohérence identitaire. À ce sujet, Bonin (2007) parle d'« équilibration de paradoxes » (p. 219) par les « interactions entre deux pratiques » (p. 220). Pour sa part, Malet (1998) parle de conciliation du soi culturel¹⁰ par l'appropriation d'un héritage multiple reçu : les héritages de la culture de l'art sont activés et mutés dans la culture de l'enseignement pour obtenir une seule culture. Ainsi, l'adhésion à la culture artistique est affinitaire. Elle modélise chez les participantes des valeurs, des modèles, des croyances artistiques transposables dans la pratique pédagogique, entre autres par la création/créativité.

Allier créativité et altruisme en mobilisant la création pour et par autrui

La création/créativité est le dénominateur commun aux deux cultures professionnelles enseignement et art, comme aux logiques artistique et pédagogique d'EDMS. Elle est au cœur de leur pratique, battant à la frontière partagée entre l'artiste et l'enseignant. En ce sens, McFee (1994)¹¹ et Laurier (2003) soulignent l'importance de créer des passerelles essentielles entre l'art et l'enseignement en milieu scolaire.

Pour ce faire, les participantes mobilisent la part créatrice et la créativité en classe de danse. Toutefois, cette part n'est pas au service de l'artiste lui-même, mais au service de l'élève. Elle est nourrie par un désir altruiste d'enseigner, de partager ses connaissances et ses expériences avec autrui. À cette fin, l'EDMS doit donc effectuer un détournement 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'apprenant : « L'enseignant généreux oublie son ego au service du développement de l'élève » (Corinne. Entretien, phase III : 348).

La création artistique professionnelle se transpose en création artistique scolaire et impose à l'EDMS d'aller au-delà de son 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). En mettant l'élève en situation de création, l'EDMS favorise la création d'autrui et le développement du potentiel créatif de l'élève. Il se profile tel un modèle artistique en partageant avec l'élève ses manières de faire pour créer, tel un initiateur pédagogique. En ce sens, il ne crée pas des œuvres calquées sur sa propre vision du monde, mais plutôt des œuvres permettant à l'élève de communiquer la sienne. Les participantes actualisent la création au service d'autrui par une transposition de la vision du monde de l'enseignant-créateur vers celle du jeune. « *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 aujourd'hui. [...] j'aime faire des créations avec les jeunes qui parlent du monde dans lequel on vit* » (Lucie. Entretien, phase I : 161).

10. Le soi culturel se situe « dans un noëud 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).

11. "The dance artist is concerned to make art and sees this as 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" (McFee, 1994, p. 83).

L'«œuvre» de l'enseignant-créateur est de guider le développement d'autres visions du monde ou, si elles amènent la leur, 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): «*J'étais artiste puis j'étais centrée juste sur moi. [...] Il fallait que je donne, que je redonne aux autres. Donc y'a ce transfert, cette rupture-là. On garde la part artistique, mais on est tourné vers l'autre pour transmettre, traduire, donner ce qu'on est*» (Audrey. Entretien, phase III: 349). À cet égard, l'œuvre chorégraphique n'est plus qu'un résultat, elle est aussi un prétexte pour faire apprendre et son interprétation en classe est un moyen d'éduquer. 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 mettant les élèves en situation d'apprentissage significative, éducative et sensible.

Pour l'EDMS, créer contribue à façonner l'identité des élèves en y projetant une part de sa propre identité. De ce fait, l'EDMS a le sentiment de penser et d'agir comme un créateur dans un contexte d'éducation :

Je ne vis pas de mes créations ou de mon interprétation mais je crée en classe [...] j'suis une artiste mais j'ai choisi de l'exprimer dans le contexte pédagogique [...] indirectement, j'aide les jeunes à façonner leur personnalité, ça fait que j'suis artiste, mais au niveau humain [...] Je ne dirais pas quand même que je crée les élèves, mais je sais que y'a une part d'influence (Myriam; . Entretien, phase I: 242).

Ainsi, les participantes passent de la pratique d'un art plus individuel à une pratique d'ordre communautaire. Elles proposent des enjeux artistiques adaptés aux jeunes, mettent en jeu leur intuition, se laissent aller avec les jeunes dans le processus d'aller-retour, d'essai et erreur de la dynamique de création, tout en planifiant, organisant, structurant les apprentissages en classe et les évaluations des compétences de l'élève. Ainsi, l'EDMS peut alors être empathique face à la posture de créateur-interprète que les jeunes adoptent et développent.

La stratégie de conciliation des logiques artistique et pédagogique permet ce que Camilleri (2004) appelle «la cohérence complexe», qui consiste à élaborer une identité de compromis entre deux cultures à travers lesquelles l'EDMS va s'affirmer et devenir, d'après Rodrigues (2003), un enseignant biculturel harmonisant les postures artiste et enseignant (Bonin, 2007; Hipp, 1994; Johnson, 2001; Mok, 1983; Roberts, 1993; Robinson, 1993; Zimmerman, 1994, 1997). Cette stratégie est mobilisée tout au long de la vie professionnelle. De plus, la gestion stratégique des logiques et des postures confère des choix identitaires qui s'actualisent en des rôles artistiques et pédagogiques, autodéclarés par les EDMS, qu'elles alternent en classe.

Alternance des rôles artistiques et pédagogiques

Les participantes ont mentionné des rôles qu'elles disent jouer en alternance auprès des jeunes en classe. Cette stratégie intersubjective d'alternance des rôles autodéclarés par les EDMS s'inscrit dans la sphère de négociation identitaire nommée *Agir en tant qu'EDMS*. Il s'agit de l'intervalle d'action où, auprès des élèves, les participantes négocient les rôles professionnels à jouer, là où se met en jeu et se construit l'identité au travail. Dans cette sphère, l'identité s'incarne dans les actes professionnels et se donne à voir à autrui (Barbier, Bourgeois, De Villers, et Kaddouri, 2006).

Les rôles autodéclarés par les participantes, qui « changent et évoluent avec l'expérience » (Johnson, 2001, p. 48), sont les identités intériorisées qui se manifestent comme les « perceptions des rôles » (Gravé, 2002) joués en contexte ou, même, les dires sur les « pratiques particulières » (Bourgeois, 2006, p. 90) qui les définissent comme professionnelles. Les EDMS disent alterner les rôles pédagogiques et artistiques suivants : Encourager les attitudes artistiques chez l'élève; Guider et observer les élèves dans la découverte du mouvement par des approches sensorielles et expressives; Cibler des apprentissages les plus signifiants en mobilisant les postures d'artiste et de pédagogue; Guider et soutenir les élèves en création; Favoriser les échanges et la réflexion par le questionnement de l'élève; Être un passeur culturel; Éduquer par la danse.

Figure 2. Rôles que les EDMS disent jouer et alterner auprès des élèves

Encourager les attitudes artistiques chez l'élève	Guider et observer les élèves dans la découverte du mouvement par des approches sensorielles et expressives	Cibler des apprentissages signifiants en mobilisant les postures d'artiste et de pédagogue	Guider et soutenir les élèves en création	Favoriser les échanges et la réflexion par le questionnement de l'élève	Être un passeur culturel	Éduquer par la danse
---	---	--	---	---	--------------------------	----------------------

La mobilisation de la stratégie d'alternance des rôles autodéclarés permet aux EDMS de s'adapter aux contextes pédagogiques et aux besoins des élèves. Elle facilite l'adaptation de leurs actions au niveau d'apprentissage des élèves ainsi que la transposition des savoirs liés à la danse en classe. En ce sens, les participantes disent alterner dans leur pratique les postures artistiques suivantes : chorégraphe, interprète, passeur culturel, appréciateur, esthète ou critique ainsi que ces postures pédagogiques : éducateur, guide, questionneur, accompagnateur ou évaluateur. En alternant plusieurs rôles et postures, l'EDMS agit en « généraliste » de sa discipline, un terme qui a émergé des résultats, pour signifier qu'il doit maîtriser lui-même et faire

développer chez l'élève les trois compétences artistiques des programmes de danse : créer, interpréter, apprécier. Le fait de penser et d'agir à la fois comme un artiste et comme un pédagogue dans un contexte d'éducation donne un sens à la profession. Ce sont des attributs identitaires des EDMS permettant l'alternance des manières de raisonner et d'agir en classe.

La création/créativité mise en avant dans la pratique d'EDMS

Le fil conducteur qui émerge des deux stratégies présentées est la mise en avant par l'EDMS de la création/créativité dans sa pratique. L'attention de l'EDMS, tout en étant dirigée vers l'apprentissage de l'élève (culture de l'éducation) par l'adoption de rôles pédagogiques, se porterait sur la créativité¹² (culture de l'art) par l'adoption de rôles artistiques. La création agirait, tel un pont, d'une culture à l'autre. Créer deviendrait une stratégie sous-jacente à celle de l'alternance des rôles dans la pratique pour assurer le confort identitaire de l'EDMS.

La dynamique de création (Gosselin, 2006) étant un soutien essentiel pour l'élève dans le développement de sa compétence à créer des danses, il faut rappeler l'importance d'une solide formation en création pour l'EDMS. Celle-ci, renforcée par 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 créative¹³ de l'EDMS offre un modèle qui encourage les jeunes 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 peut examiner le travail créatif de l'élève à la lumière de son intention expressive et, pour l'aider, il analyse et interprète la cohérence de ses choix artistiques, en verbalisant les raisons (Duval, 1999), pour que l'élève puisse apprendre et réinvestir ses apprentissages en d'autres contextes.

Les participantes éprouvent une satisfaction identitaire lorsqu'elles gardent le pouvoir d'être artiste en classe en demeurant au cœur de la création (Delco, 2005;

12. "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).

13. "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).

Thon et Cadopi, 2005) en milieu éducatif (voir aussi les textes de Dilger et de Couchot, en particulier, dans Borillo et Sauvageot, 1996). Sans poursuivre une finalité artistique professionnelle, l'actualisation de la posture d'artiste-créateur dans leur profession et l'exercice de la création avec et pour les jeunes permettent aux participantes de ne pas faire le deuil de l'artiste en elles¹⁴. En effet, l'identité d'artiste est précieuse; il faut la maintenir et l'entretenir afin de mieux intervenir en classe. Grâce à cette identité d'artiste, les participantes ne se sentent pas enfermées dans une identité professionnelle unidimensionnelle d'EDMS en conservant l'accès à d'autres postures artistiques, à d'autres espaces de reconnaissance et d'identification qui préviennent, comme l'affirme Malet (1998), de l'«enfermement professionnel» (p. 203).

Conclusion

La création/créativité, la sensibilité, le sens pédagogique, l'altruisme investis dans la pratique d'EDMS, à l'aide des différents rôles autodéclarés par les participantes à notre étude, font en sorte que les caractéristiques inhérentes aux cultures de l'art et de l'enseignement se jumellent. En ce sens, dans leur construction identitaire, les participantes mobilisent la création et la créativité pour apaiser la tension artiste/enseignant. Elles y parviennent grâce à des mécanismes stratégiques de conciliation des logiques artistique et pédagogique ainsi qu'à la stratégie d'alternance des rôles artistiques et pédagogiques qu'elles disent jouer pour permettre aux élèves de développer leurs compétences artistiques. En ce sens, les participantes transposent en classe leur héritage artistique auprès des élèves. Ainsi, lorsqu'elles activent leur posture d'artiste et qu'elles créent dans leur pratique pédagogique, les participantes arrivent à redonner, par l'enseignement de la danse, ce que la création leur procure. Les EDMS vivent un plaisir et une cohésion identitaire lorsque les composantes artistiques et pédagogiques sont jumelées harmonieusement dans le travail d'enseignement de la danse en milieu scolaire.

Références bibliographiques

- ARDOUIN, I. (1997). *L'éducation artistique à l'école*. Paris : ESF éditeur.
- BARBIER, J.-M., BOURGEOIS, É., DE VILLERS, G. et KADDOURI, M. (2006). *Construction identitaire et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'Harmattan.

14. 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).

- BONIN, H. (2007). *La conciliation de composantes identitaires chez des enseignants en arts plastiques au secondaire*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal.
- BORILLO, M. et SAUVAGEOT, A. (1996). *Les cinq sens de la création. Art, technologie, sensorialité*. Seyssel: Éditions Champ Vallon.
- BOURDONCLE, R. et LESSARD, C. (1998). Les formations professionnelles universitaires. Places des praticiens et formalisation des savoirs pratiques: utilités et limites. Dans D. Raymond et Y. Lenoir (dir.), *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement* (p. 11-33). Paris-Bruxelles: De Boeck Université.
- BOURDONCLE, R. et LESSARD, C. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Conceptions de l'université et formation professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 139, 131-153.
- BOURGEOIS, É. (2006). Tensions identitaires et engagement en formation. Dans J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. de Villers et M. Kaddouri (dir.), *Construction identitaire et mobilisation des sujets en formation*. Paris: L'Harmattan.
- CAMILLERI, C. (2004). Cultures et stratégies, ou les mille manières de s'adapter. Dans C. Halpern et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Identité. L'individu, le groupe, la société* (p. 85-90). Auxerre: Éditions Sciences humaines.
- 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.
- DELCO, A. (2005). *Merleau-Ponty et l'expérience de la création*. Du paradigme au schème. Paris: Presses universitaires de France.
- 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*. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- GOSSELIN, P. (2006). *Le développement d'une compréhension articulée de la démarche de création dans la formation à l'enseignement des arts*. Communication présentée à la Conférence mondiale sur l'éducation artistique organisée par l'UNESCO et le gouvernement du Portugal, *Développer les capacités créatrices pour le 21^e siècle*.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1997). *La formation à l'enseignement des arts, de l'éducation physique et des langues secondes. Orientations et compétences attendues*. Québec: Éditeur officiel du Québec.
- GRAVÉ, P. (2002). *Formateurs et identités*. Paris: Presses universitaires de France.
- HAYES, E. (1983). *Dance Composition and Production* (2^e éd.). New Jersey: Princeton Book Company.
- HEINICH, N. (1995). Façons d'être écrivain. L'identité professionnelle en régime de singularité. *Revue française de sociologie*, 36, 499-524.

- HIPP, P. T. (1994). *Self Concept in the Biographical Narratives of Women Visual Art Educators and Artists*. North Carolina: University of North Carolina.
- 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. University of Minnesota.
- LACINCE, N. (2000). Danse scolaire, objet de transgression en éducation. *Corps et culture*. [En ligne] [<http://corpsetculture.revues.org/681>].
- LAURIER, D. (2003). *Le sens de la création chez la personne en formation à l'enseignement des arts*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- MALET, R. (1998). *L'identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant*. Paris: L'Harmattan.
- MCFEE, G. (1994). *The Concept of Dance Education*. London: Routledge.
- MOK, J. L. (1983). *Artists-in-education Program of the National Endowment for the Arts Using Educational Criticism and Congruence*. New York.
- ROBERTS, B. A. (1993). *I, Musician. Towards a Model of Identity Construction and Maintenance by Music Education Students as Musicians*. 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. Pour une pédagogie de l'être*. Paris: L'auteur.
- RODRIGUES, I. (2003). *La dynamique identitaire de professeurs biculturels enseignant une discipline porteuse d'enjeux nationaux*. Thèse de doctorat. Université de Montréal.
- SCHWARTZ, H. (1993). Creativity and dance. Implications for pedagogy and policy. *Art Education Policy Review*, 95(1), 8-16.
- THON, B. et CADOPI, M. (2005). Penser le mouvement. Dans M. Borillo (dir.), *Approches cognitives de la création artistique* (p. 79-96). Bruxelles: Mardaga.
- 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. Dans M. D. Day (dir.), *Preparing Teacher of Art* (p. 27-44). Reston, VA: National Art Education Association.