



Université du Québec
à Rimouski

**LES ARTS COMME VOIE DE DÉVELOPPEMENT
PERSONNEL, PROFESSIONNEL ET CITOYEN**

**TRAJECTOIRE DE RENOUVELLEMENT
D'UNE PRATICIENNE-CHERCHEURE**

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en Étude des pratiques psychosociales
en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

PAR

© DOMINIQUE LAPOINTE

août 2017

Composition du jury :

Jean-Philippe Gauthier, président du jury, Université du Québec à Rimouski

Jeanne-Marie Rugira, directrice de recherche, Université du Québec à Rimouski

Francine Chaîné, examinatrice externe, Université Laval

Dépôt initial le 10 août 2017

Dépôt final le 20 janvier 2018

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

À ma fille, pour que le monde
ose inviter les lueurs de ta génération à
devenir des lumières.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier la directrice de ce mémoire qui est à mes côtés depuis le début de cette grande aventure en 2010, Jeanne-Marie Rugira, professeure au département de psychosociologie et de travail social à l'UQAR. Ta confiance et ton regard inspirant sur les humains et les choses ont fait de moi une praticienne-chercheuse, mais surtout une femme libre en entière.

Merci également à mes formateurs visionnaires de l'UQAR. Votre passion et votre engagement font de cette maîtrise un espace formatif unique au monde d'une absolue nécessité.

Une gratitude infinie à Sacha Genest-Dufault, le chercheur créatif. Ta présence à ma vie est une joie précieuse chaque jour. Elle me garde debout, digne et droite sur ce chemin parfois étroit de mon itinéraire de création de soi. Tu es bien plus qu'un amoureux, tu es l'allier premier de mon agrandissement.

Un merci à ma fille, Danaé, sans qui je n'aurais pas trouvé la force d'entreprendre ce grand projet. C'est cet amour que j'ai pour toi qui me pousse à m'engager pour que les enfants du Québec puissent mettre leurs différences talentueuses au service de ce monde dans lequel tu grandis.

Ce mémoire est un hommage à mes parents, Ghislaine Lanouette et Jacques Lapointe, pour votre soutien indéfectible et votre présence aimante. Vous êtes la source de mon existence et les racines de celle que je deviens. Sans vous, je serais tout autre et ma gratitude est pour cela infinie.

Il y a plusieurs êtres magnifiques qui ont accompagné ce grand projet dont cet écrit n'est que la trace. Merci à Marie Beauchesne, Thuy Aurélie Nguyen, Franck Michel, Jean-Philippe Gauthier, Ingrid Lathoud, Domitille Dervaux, Mathieu Leblanc-Casavant, Marilyne Gauthier, Ginette Lepage, Marie-Sophie Picard, Diane Léger, Ginette Lepage, Julie Gauthier, Sophie de la Brosse, Jean Humpich, Virginie Chrétien et Myra Chantal Faber. À vous qui avez su voir ma vie plus grande que celle que je pouvais envisager moi-même.

RESUME

Cette recherche intitulée « Les arts comme voie de développement personnel, professionnel et citoyen » est une recherche en première personne. Elle vise le renouvellement de mes pratiques relationnelles et professionnelles. C'est depuis une posture de praticienne-chercheuse que je me suis engagée à appréhender l'objet de cette étude. Celui-ci présente le parcours d'une enfant hypersensible qui a découvert grâce aux arts une voie de passage pour se former, croître, se renouveler et s'émanciper. Ce chemin de formation et d'émancipation a fait de moi une formatrice en arts plastiques et en art dramatique, puis une travailleuse culturelle et une accompagnatrice d'artistes. Ce mémoire témoigne de ma quête de connaissance, de renouvellement et de transmission de la liberté d'être et de créer, en tentant de répondre à la question de recherche suivante : *En quoi et comment la réflexion sur mon expérience de formation et d'accompagnement m'a permis de renouveler ma pratique et d'envisager les arts comme une voie de développement personnel, professionnel et citoyen ?*

La présente recherche s'inscrit dans une épistémologie compréhensive et interprétative. Elle s'est appuyée sur une démarche de recherche exploratoire de type qualitatif et sur des outils méthodologiques inductifs, biographiques et praxéologiques d'inspiration heuristique. Le processus de production de données s'est fait par la tenue d'un journal d'itinérance et une méthode qualitative d'analyse en mode écriture a accompagné le parcours d'interprétation des données et de rédaction de ce mémoire. Cette étude présente une vision singulière du monde et une traversée compréhensive et réflexive. En documentant à partir de mon expérience personnelle la contribution des arts pour mon processus de développement personnel et professionnel et en identifiant les voies de passage libératrices de mon parcours professionnel, cette recherche dévoile le chemin de transformation de la praticienne que je suis ainsi que son processus de renouvellement des pratiques relationnelles, professionnelles et citoyennes. La démarche compréhensive au cœur de cette recherche a permis de comprendre, grâce à la réflexion sur ma pratique, les conditions d'accompagnement qui favorisent le déploiement des personnes, l'engagement citoyen et la vitalité des communautés par le biais du développement artistique et culturel. Les concepts de perception apprenante, de pratique tridimensionnelle et d'intelligence sensible figurent parmi les principaux résultats d'une recherche qui visait entre autres à faciliter la compréhension de l'impact qu'ont les arts et la culture sur le développement et la santé globale des individus.

Mots clés : Hypersensibilité – Arts – Accompagnement – Développement personnel
Développement professionnel – Citoyenneté – Renouvellement de pratique

ABSTRACT

This research entitled “Arts as a way of personal, professional and citizenship development” is an embodied first person investigation. It aims at the renewal of both my relational and professional practices. It is from my practitioner-researcher posture that I committed to apprehend the subject of this study. It presents the journey of a hypersensitive child who discovers, through arts, a new pathway in order to grow, self-teach, renew and emancipate herself. This path of formativity and emancipation brought me to become a arts teacher, and later I became a cultural worker who also worked in the accompaniment of artists. Thus, this thesis unfolds my quest of knowledge, renewal and transmission of the freedom of being and creating, by attempting to answer the following research question: *How and to what extent did the reflection over my own experience of teaching and accompanying allow me to renew my practice, and to consider arts as a way of personal, professional and public-spirited development?*

The current research is based on a comprehensive and interpretative epistemology. It uses an exploratory and qualitative research approach, as well as inductive, biographic and praxeologic methodologic tools, within a heuristic inspiration. The data production process was built thanks to the writing of an itineracy journal. Also, a qualitative method of analysis, which was done in a writing process, was used for the interpretation of data and for the redaction of this thesis. Therefore, this study displays a unique vision of the world, as well as a comprehensive and reflexive journey. By documenting the arts’ contribution to my personal and professional development (according to my personal experience), and by identifying the liberating pathways of my professional progression, this research outlines my transformation pathway in the capacity of the practitioner that I am. Thus, it describes the renewal process of relational, professional and public-spirited practices that I experienced. The comprehensive approach which is at the heart of this research (thanks to a reflection on/over my practice) allowed understanding the accompanying conditions which facilitate people’s unfurling, public-spirited commitment and vitality in communities, through artistic and cultural development. Concepts like “perception apprenante”, “pratique tridimensionnelle” and “intelligence sensible” appear among the main results of a research which intended to facilitate the comprehension of the impact that arts and culture have over individuals’ development and health.

Key words : Hypersensitivity – Arts – Accompaniment – Personal development
Professional development – Citizenship – Practice renewal

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	v
RÉSUMÉ	vi
ABSTRACT.....	vii
TABLE DES MATIÈRES	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	xii
LISTE DES FIGURES	xiii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
PARTIE I LA QUESTION	4
CHAPITRE 1 PROBLÉMATISATION.....	4
1.1 Pertinence personnelle	4
1.1.1 La naissance d'une recherche pour un renouvellement de ma pratique.....	4
1.1.2 Les arts comme chemin de développement personnel	6
1.1.3 Un appel vocationnel	11
1.2 Pertinence sociale et scientifique.....	15
1.2.1 Les artistes : des veilleurs visionnaires	15
1.2.2 Éducation artistique et citoyenneté culturelle.....	18
1.2.3 La culture comme saine habitude de vie.....	21
1.2.4 Les arts et la culture comme armes de construction massives.....	22
1.3 Problème de recherche	24
1.4 Question et objectifs de recherche	25
CHAPITRE 2 UNIVERS CONCEPTUEL ET MÉTHODOLOGIE.....	27
2.1 Univers conceptuel	27
2.1.1 Les arts.....	27
2.1.2 Le renouvellement de pratique	28
2.1.3 Accompagnement	30
2.1.4 Accompagnement des artistes.....	31
2.1.5 Le développement professionnel et personnel.....	32
2.1.6 Le développement culturel	34

2.1.7 La citoyenneté	35
2.2 Orientation épistémologique et choix méthodologique	36
2.2.1 Le paradigme compréhensif et interprétatif	36
2.2.2 Pour une approche qualitative de la recherche	38
2.2.3 Pour une méthode heuristique	38
2.2.4 Pour une recherche en première personne : l'approche biographique.....	41
2.2.5 Terrain : expérience de vie personnelle et professionnelle	43
2.2.6 Outils de recueil de données : journal de praticienne-chercheure.....	43
2.2.7 La méthode d'analyse qualitative des données en mode écriture.....	46
PARTIE II UN CHEMIN DE DÉVELOPPEMENT PERSONNEL,	
PROFESSIONNEL ET CITOYEN	49
CHAPITRE 3 CROÎTRE	49
3.1.1 Hypersensibilité et socialisation.....	50
3.1.2 Regarder autrement : les arts comme stratégies de détournement	53
3.1.3 La créativité comme droit d'être singulière.....	56
3.2 ADOLESCENCE : Effondrement des stratégies et repli sur soi	58
3.2.1 Rupture et enfermement.....	58
3.2.2 Être vue	60
3.2.3 Devenir artiste : une discrète promesse de liberté.....	61
3.3 L'ÂGE ADULTE : Les arts comme hypothèse de liberté entre l'intériorité et l'	
extériorité.....	62
3.3.1 L'artiste en formation	63
3.3.2 La naissance de l'accompagnatrice d'artistes	63
3.3.3 Entrer dans un groupe par le théâtre.....	64
3.3.4 L'enseignante.....	65
3.3.5 La créativité transdisciplinaire	71
3.3.6 La mère : Responsabilité intergénérationnelle	72
3.3.7 Maîtrise en étude des pratiques psychosociales : une formation transformatrice	73
CHAPITRE 4 RÉINVENTER	77
4.1 Accompagnement des artistes.....	77
4.2 L'expérience fondatrice de BB Polar	79
4.2.1 Les œuvres pour exprimer l'innommable.....	80

4.2.2 La résidence transdisciplinaire de Dinard.....	81
4.2.3 La portée des rencontres improbables	86
4.3 Ma pratique d'accompagnatrice.....	89
4.3.1 Présentation et exploration : la première rencontre	90
4.3.2 Les familles de pratiques	91
4.3.3 La conclusion de la première rencontre et la suite	95
4.3.4 L'accompagnement de l'élaboration d'un dossier d'artiste	96
4.3.5 Un outil de communication	97
4.3.6 La démarche artistique.....	98
4.3.7 Les composantes de la démarche artistique.....	103
4.4 Le retour de la formatrice	106
4.5 L'artiste en filigrane : vers une démarche de citoyenneté créative	109
4.6 La culture comme saine habitude de vie	116
PARTIE III COMPRÉHENSION.....	122
Introduction	122
CHAPITRE 5 S'ÉMANCIPER	122
5.1 La contribution des arts dans mon développement existentiel et professionnel	124
5.1.1 Parmi les différents : les hypersensibles	126
5.1.2 L'Hypersensibilité : un atout plutôt qu'une tare.....	131
5.1.3 La chute	133
5.1.4 L'éloignement de soi.....	135
5.1.5 Trouver refuge dans les arts.....	137
5.1.6 La perception apprenante.....	140
5.2 Expérimenter la citoyenneté créatrice	144
5.2.1 Le petit groupe comme espace sécuritaire de déploiement	144
5.2.2 Une pratique tridimensionnelle.....	148
5.2.3 Les arts pour créer un pont « entre » l'intériorité et l'extériorité	150
5.3 Les conditions d'accompagnement artistique et culturel	153
5.3.1 Accompagner, c'est souffler sur les braises silencieuses	153
5.3.2 Une pratique citoyenne de l'accompagnement	157
5.3.3 Le brassage entre les êtres	160
5.3.4 La lutte contre le repli et l'uniformité	162

CONCLUSION GÉNÉRALE	166
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	170

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : La correspondance entre le journal d'itinérance et la démarche de recherche
heuristique.....46

Tableau 2 : Conditions d'accompagnement des artistes 155

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Les arts contre l'isolement personnel et citoyen	25
Figure 2 : Les différentes étapes de la recherche heuristique selon Moustakas.....	41
Figure 3 : Étapes de l'analyse en mode écriture d'après Paillé et Mucchielli (2012).....	47
Figure 4 : Le bouquet-voilier.....	55
Figure 5 : Synthèse de la trajectoire de croissance.....	76
Figure 6 : Atelier de récit collectif, Dinard 2015	82
Figure 7 : Atelier de co-création de l'exposition, Dinard 2015.....	85
Figure 8 : Bivalve, CNRS ©Erwan Amice.....	87
Figure 9 : Familles de pratiques et service d'accompagnement	92
Figure 10 : Œuvres de Gabrielle Gendron (avec l'autorisation de l'artiste)	101
Figure 11 : Cadre conceptuel de la démarche artistique.....	103
Figure 12 : <i>Le Pare-vapeur réflecteur</i> , 6 X 4.5 pouces, Dominique Lapointe, 2012.....	110
Figure 13 : <i>Promesse lumineuse</i> , 11 X 14 pouces, Dominique Lapointe, 2014.....	111
Figure 14 : <i>Place au Zubial</i> , 10 X 10 pouces, Dominique Lapointe, 2012.....	112
Figure 15 : Résidence <i>Prendre parti pour ma vie</i> , macaron, 2014	115
Figure 16 : La culture comme saine habitude de vie, forum régional, 2014.....	118
Figure 17 : Affiche de la démarche nationale du RCRCQ.....	120
Figure 18 : De l'hypersensibilité à l'isolement : un cycle vulnérabilisant.....	131
Figure 19 : Accompagner un enfant hypersensible	133
Figure 20 : La séparation : le chemin qui mène à la chute.....	135
Figure 21 : L'activité artistique : un espace d'apaisement.....	137
Figure 22 : Les arts comme chemin d'émancipation.....	139
Figure 23 : Les étapes de la perception apprenante.....	142
Figure 24 : La perception apprenante une aventure de curiosité et d'émerveillement	143
Figure 25 : Vers une citoyenneté créatrice	148
Figure 26 : Intelligence et organisation spatiale.....	150

Figure 27 : Interprétation du graphique d'évaluation de M. Arteau	152
Figure 28 : Les fonctions de la démarche artistique	157
Figure 29 : Graphique de positionnement.....	159
Figure 30 : Groupe de partage d'expertise, Rimouski, avril 2017	162
Figure 31 : Vers une société dynamique, innovante, inclusive et prospère	165

INTRODUCTION GENERALE

Le champ opérationnel des activités artistiques se situe au carrefour entre le rationnel et l'émotionnel, le conscient et l'inconscient ; il relie la pensée et l'imaginaire, la logique et la poétique. Il ouvre un espace pour le jugement et l'intuition, pour l'explication et le secret. La langue des signes artistiques témoigne du monde. Elle apprend à adopter une attitude adéquate vis-à-vis des phénomènes et des expériences qu'on ne peut pas totalement connaître rationnellement et qu'on ne peut pas exprimer par des concepts.

Maestracci (2006, p.7)

Le sujet de la recherche

Il y a dans mon histoire et dans celle de tant d'autres êtres humains depuis le début des temps des connaissances qui ne peuvent être partagées que par la langue des arts. Pourtant, encore aujourd'hui, cette langue doit être constamment défendue et protégée puisqu'elle est la porte d'entrée de notre imaginaire, la clé de ce qui nous rapproche chacun de notre lueur unique, ce dont notre monde a tant besoin.

Le sujet principal de cette recherche est ancré dans mon rapport au monde tel qu'il s'est révélé dans mon histoire de vie. C'est la découverte de la différence de l'enfant que j'étais dans ses manières d'être au monde qui m'a poussée à emprunter la voie des arts pour mieux me vivre, me situer, me développer et m'émanciper. Ce projet porte l'espoir que les connaissances issues de ma traversée ainsi que du processus de réflexion et de systématisation de mon chemin de connaissance et de renouvellement pourront en inspirer et en éclairer d'autres. C'est aussi l'histoire de l'adulte que je suis devenue, forte de cette histoire et en renouvellement constant, qui contribue au déploiement des personnes, à l'engagement citoyen et à la vitalité des communautés par le biais du développement artistique et culturel.

Ce mémoire est l'expression d'une quête qui, dans le cadre de cette recherche qualitative, s'organise « autour de deux grands axes que sont l'appropriation d'un nouvel horizon identitaire sur le plan professionnel et une réflexion sur le droit d'être soi invitant la

personne à développer une intimité identitaire avec elle-même » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 392).

À la différence d'une étude qui a pour but de vérifier une hypothèse, cette recherche est exploratoire et elle est guidée par une démarche heuristique (Craig, 1978 ; Moustakas, 1961) qui fait émerger de nouvelles connaissances en plongeant dans l'expérience subjective du praticien-chercheur. Dans le cadre de la maîtrise en étude des pratiques psychosociales, la démarche heuristique a pour visée de transformer la praticienne pour renouveler sa pratique et ainsi produire des connaissances partageables (Pilon, 2004).

Pour ce faire, cette recherche tente de répondre à la question de recherche : *En quoi et comment la réflexion sur mon expérience de formation et d'accompagnement m'a permis de renouveler ma pratique et d'envisager les arts comme une voie de développement personnel, professionnel et citoyen ?*

Les trois objectifs qui sous-tendent cette question visent à **documenter**, à partir de mon histoire de vie, la contribution des arts sur mon chemin de développement personnel et professionnel ainsi qu'à **identifier**, à partir de mon parcours de formatrice et d'accompagnatrice, les voies de passage libératrices qui permettent d'entrer dans une expérience de citoyenneté créatrice. Enfin, cette recherche tente de **comprendre**, grâce à la réflexion sur ma pratique, les conditions d'accompagnement qui favorisent le déploiement des personnes, l'engagement citoyen et la vitalité des communautés par le biais du développement artistique et culturel.

La structure de ce mémoire

Ce mémoire est divisé en trois parties. Sa structure est réfléchi en cohérence avec la démarche de recherche heuristique (Craig, 1978).

La première partie intitulée ***La question*** présente, au chapitre un, la problématique de la recherche par une description approfondie de sa pertinence personnelle, socioprofessionnelle et scientifique. Le deuxième chapitre expose quant à lui les concepts clés nécessaires à la bonne compréhension de cette investigation. Il définit ensuite les choix épistémologiques ainsi que les orientations méthodologiques qui sous-tendent et orientent cette démarche de recherche.

La deuxième partie : *L'exploration*, intitulée *Chemin de développement personnel, professionnel et citoyen*, est divisée en deux chapitres également. Le chapitre trois, *Croître*, est un récit de vie qui permet de préciser la genèse de la problématique et d'en comprendre la trajectoire. Le chapitre suivant, *Réinventer*, est un récit de renouvellement de pratique qui dévoile comment la posture de praticienne-chercheuse m'a fait envisager les arts comme voie de développement personnel, professionnel et citoyen.

La troisième partie de ce mémoire, *La compréhension*, comporte un seul chapitre intitulé *S'émanciper*. Ce chapitre met en lumière les résultats de l'interprétation de mes données afin de répondre à ma question de recherche ainsi qu'à ses objectifs. Il dévoile donc la contribution des arts dans mon développement existentiel et socioprofessionnel, et décrit comment j'ai pu par mes pratiques expérimenter la citoyenneté créatrice et nommer les conditions d'accompagnement artistique et culturel qui favorisent le déploiement des personnes, l'engagement citoyen et la vitalité des communautés par le biais du développement artistique et culturel.

Cette recherche est pour moi une occasion unique d'extraire l'intelligence de mon histoire singulière et de la mettre au service de celle que je deviens. C'est aussi une contribution citoyenne à ce rêve d'un devenir collectif plus inclusif où la différence est reconnue comme une richesse à encourager et à découvrir.

C'est une chance de ne pas ressembler à ce que le monde nous croit.

Jean Cocteau (1940).

PARTIE I

LA QUESTION

Cette première partie présente l’histoire de ma question. Elle décrit l’origine de ma problématique ainsi que sa pertinence personnelle, sociale et scientifique. Elle présente ensuite une partie de mon univers conceptuel nécessaire à la lecture de ce mémoire. Il poursuit en introduisant les choix épistémologiques et méthodologiques qui ont guidé mon investigation.

CHAPITRE 1

PROBLEMATISATION

1.1 PERTINENCE PERSONNELLE

Ce mémoire est mon témoignage d’une plongée intérieure à la rencontre d’une vision du monde. Il est le partage d’une quête de soi et du lien avec l’autre. Je me plais à penser que les pages suivantes seront lues avec l’approche curieuse que suscite une première rencontre avec l’autre. Une rencontre qui contribuerait à autoriser chacun à offrir un peu plus du beau qu’il porte en lui, autant dans ses relations que dans ses communautés.

1.1.1 La naissance d’une recherche pour un renouvellement de ma pratique

Mon désir de devenir chercheuse s’est manifesté pour la première fois en 2007. J’étais alors enseignante en art dramatique dans une école secondaire à Québec. Mes élèves venaient de m’apprendre que je leur enseignais la créativité par les arts. Créativité qu’ils arrivaient ensuite, par eux-mêmes, à transposer dans d’autres disciplines scolaires comme le français, l’anglais et la biologie. Ils mentionnaient se sentir plus libres et plus authentiques dans leur vie scolaire. J’étais fascinée par ces effets imprévus de ma pratique pédagogique qui, pourtant, se révélaient étroitement liés à l’essence de ma quête

professionnelle et personnelle. Dans son livre *Vers l'œuvre de formation : L'ouverture à l'existence*, Bernard Honoré (1992) nomme la richesse de l'imprévu de manière éloquente :

Réfléchir sur une pratique fait partie du processus de formation. La réflexion sur la pratique (la vie) est généralement provoquée par le surgissement, dans cette pratique (vie), de quelque chose d'imprévu. La réflexion sur la pratique est donc une pratique de formation ; elle ouvre la pratique à de nouvelles possibilités de transformation du monde, tant dans la façon de le connaître, que dans les modes d'action sur lui. (Honoré, 1992, p.42)

Auprès de mes élèves, je me suis mise à rêver de cette pratique d'autoformation, que je pourrais accomplir par le biais d'un mémoire portant sur la créativité comme moteur d'apprentissage et de motivation transdisciplinaire en éducation. Une part d'imprévus a ensuite tracé ma route. J'ai d'abord quitté l'enseignement afin d'accompagner le chemin professionnel de mon amoureux à Rimouski, puis je suis devenue travailleuse culturelle. Par-delà mes changements de ville et de profession, ce projet de mémoire restait en moi comme une trame de fond. Dans un premier temps, je prévoyais inscrire ce projet de recherche dans une maîtrise en éducation. Toutefois, ma rupture avec l'enseignement et le début de ma pratique de travailleuse culturelle m'ont amenée à repenser ma carrière professionnelle. Le choix de la maîtrise en étude des pratiques psychosociales de l'Université du Québec à Rimouski m'a semblé plus cohérent avec ma réorientation professionnelle. En effet, la psychosociologie me permettait de définir mon projet en considérant le champ de l'éducation, tout en incluant la travailleuse culturelle que je devenais peu à peu. Cette recherche, inscrite dans une perspective de renouvellement de pratique, pouvait à la fois me dévoiler les compétences de ma pratique de formatrice auprès de mes élèves et m'accompagner à créer une nouvelle pratique en cohérence avec ces compétences.

D'entrée de jeu, il est primordial de souligner que la trajectoire de cette maîtrise en étude des pratiques psychosociales en est une pour moi de profonde transformation sur le plan professionnel, mais tout autant sur le plan relationnel et personnel. Ce processus, que je qualifie de « re-création », m'a non seulement permis de renouveler ma pratique

professionnelle, mais également de réussir l'exploit de l'interformation entre mon rapport à l'intériorité (l'intime et le personnel) et l'extériorité (le social et le citoyen).

1.1.2 Les arts comme chemin de développement personnel

On doit échapper à l'alternative du dehors et du dedans : il faut être aux frontières.

Michel Foucault (2001a).

L'enseignante que j'étais a beaucoup appris de l'élève que j'ai été. Je crois profondément que l'on ne peut être en lien avec des jeunes sans être teinté de notre expérience d'enfant. Mon enfance a été marquée par ce que je nomme aujourd'hui mon hypersensibilité. Cette condition particulière, couplée aux regards de mon entourage, a rapidement tissé en moi un sentiment d'être profondément différente. J'étais rapidement perçue comme trop émotive. J'étais souvent trop intense ou trop gênée, ce qui me rendait gênante, étrange, inappropriée. Evelyne Grossman (2017) dans son livre *Éloge de l'hypersensible* décrit bien ce phénomène :

Certains corps vibrent au moindre contact. Ils perçoivent avec une extrême acuité les excitations externes les plus ténues, qu'elles touchent l'œil, l'oreille, la peau ou tout autre organe sensoriel. On parle d'hypersensibilité ou d'hyperesthésie lorsque cette capacité sensorielle exacerbée [...] menace à tout moment de déborder un sujet incapable d'endiguer des intrusions extérieures perçues comme trop excitantes ou douloureuses. Chez de tels individus, chaque sensation ressentie risque à tout instant de vibrer à la douleur aiguë (Grossman, 2017, p.7).

Très tôt et du plus loin que je me rappelle, cette hypersensibilité m'a fait construire des stratégies d'adaptation, de préservation et d'expression créative multiples. Ces stratégies me permettaient de rester en contact avec ma sensibilité que j'aimais tant et ce besoin d'être reliée au monde, tout en étant fonctionnelle et adaptée. Déjà à l'âge de cinq ans, mon quotidien se vivait sous une forme qui me semblait deux mondes parallèles. D'un côté, il y avait la vie intime et sensible de mon intériorité où tout était ressenti avec une intensité hors du commun. De l'autre côté, il y avait ma vie extérieure filtrée et ajustée qui me permettait d'être avec les autres sans trop les encombrer des réactions dues à mon

hypersensibilité. Sans ces stratégies d'adaptation ou ces filtres, j'étais trop intense et je me sentais trop vulnérable et maladroite dans mes manières d'habiter mes relations. L'expression artistique m'offrait alors une voie de passage me permettant d'être avec les autres sans les effrayer ni trop m'éprouver, tout en évitant de rester muette.

Le dessin et le bricolage sont devenus des modes d'expression particuliers qui m'offraient une saine distance avec ma sensibilité, un espace pour entrer en contact avec l'autre. Je pouvais mettre toute mon intensité dans mes activités créatrices (dessin, bricolage, etc.), puis entrer en relation avec les autres par le geste de montrer et de partager mes créations : comme si elles me nommaient mieux que mes mots. Cette hypersensibilité devenait alors « co-portée » de manière socialement acceptable. Cela m'apaisait et ajustait du même coup ma sensibilité qui était alors mieux reçue par autrui.

Les jeux de rôles et les arts plastiques, comme modes d'expression polysémiques, me procuraient une sorte de cachette protectrice. Le dessin ou le personnage créés représentaient seulement une partie de moi. Ainsi, lorsque je reconnaissais dans l'autre ce regard qui me faisait sentir différente ou trop intense, j'attribuais plus facilement cette étrangeté au personnage ou à la création plutôt qu'à moi. J'arrivais alors à marcher en équilibre entre mon monde intime sensible et le monde extérieur social.

En vieillissant, les jeux d'enfants devenaient des enfantillages et mes stratégies d'adaptation perdaient leur crédibilité. Cette scission entre l'être sensible et l'être social s'est musclée, puis durcie, pour ensuite se cristalliser douloureusement par mon rapport au monde désormais clivé en deux espaces clos. Un : je n'arrivais plus à renouveler mes manières de faire pour rester en équilibre. Deux : l'intériorité hypersensible fut douloureusement enfermée pour offrir une place de plus en plus prépondérante à celle qui avait su s'adapter pour être en relation avec les autres, mais jusqu'à en étier son essence. Cette forme de dissociation a fini par devenir un véritable mal-être. Je demeurais évidemment fonctionnelle dans le monde, je dirais même performante, mais tous les efforts déployés pour rester adaptée aux autres et au monde me laissaient dans une constante insatisfaction face à mon existence. Je m'étais entraînée à me couper de ma sensibilité dès

le début de mon adolescence pour me mettre au service de cette « normose¹ » (Ziegel, 2016). J'étais devenue sobre, neutre, normale. Je passais donc inaperçue. J'avais réussi à ne plus être différente.

Je crois que mes études en arts visuels et en théâtre, au collégial puis à l'université, portaient l'espoir invouable et alors inconscient de retrouver l'équilibre que j'avais expérimenté dans mon enfance grâce aux arts. Les artistes me paraissaient les seuls à avoir le droit de manifester ouvertement la part invisible de leur intériorité. Je suis encore convaincue que mon intuition était juste. Malheureusement, mon parcours de formation en arts n'a pas su percer l'épaisse sédimentation de ce mur séparateur que j'avais progressivement érigé en moi.

C'est dans une lancinante sensation d'incomplétude et d'insatisfaction que j'ai accompli ma traversée du baccalauréat en arts plastiques. Je n'avais pas réussi l'unification dont je rêvais. J'avais peur d'avoir entretenu un vain espoir. Je ne pouvais cependant que continuer de croire en cette force formatrice des arts et de la créativité sur le plan individuel et social.

J'ai alors quitté ma pratique artistique pour devenir enseignante spécialiste en arts plastiques et en art dramatique. J'étais habitée par cette séparation entre ma vie intérieure et extérieure, mais j'étais portée par la possibilité d'offrir ce que je n'avais pas reçu dans mon parcours de formation en arts pour que mes élèves puissent vivre une expérience signifiante.

Mon expérience de l'enseignement des arts au secondaire de 2002 à 2009 fut fondatrice. C'est par mes études en éducation et mon expérience pédagogique que j'ai pu développer une pratique réflexive. La posture de la formatrice a été alors pour moi une grande école. Je prendrai conscience beaucoup plus tard, pendant ma maîtrise en étude des

¹ La normose serait donc une « maladie de la norme », d'une « norme en souffrance », qui invaliderait ou entraverait un processus sain de construction identitaire et d'évolution personnelle. La normose nous renverrait donc au rapport que nous entretenons avec la norme, le normal et la normalité, problématique qui nous touche tous à un niveau ou un autre. <<http://lavida-magazine.com/la-normose/>>

pratiques psychosociales à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), de l'intelligence cachée derrière l'histoire de celle qui savait enseigner la créativité au secondaire.

Ma rencontre avec la psychosociologie, et plus particulièrement avec les psychosociologues de l'UQAR, m'a permis entre autres de découvrir l'œuvre inspirante de Bernard Honoré. Ses écrits m'ont fait mieux saisir ce qui se jouait dans mon expérience de création, dans ma pratique d'enseignement des arts, mais surtout dans ma quête d'interformation entre mon rapport à l'intériorité (intime et personnel) et à l'extériorité (social et citoyen). Pour cet auteur, toute pratique psychosociale en est une de changement, dans la mesure où elle constitue une praxis relationnelle en évolution constante. Il présente cette traversée comme un passage nécessaire *de la séparation à la différence* (Honoré, 1992, p.23).

Le changement est vécu dans la tension entre deux sentiments : le sentiment d'incomplétude et celui d'un lien fondamental avec le monde, d'une conaturalité avec un environnement. Pour lutter à la fois contre la solitude et contre l'engloutissement dans la fusion, la seule issue étant dans la différenciation comme affirmation d'une singularité, d'une originalité, d'une unicité sur fond d'identité, de communauté. (Honoré, 1992, p.24)

Je souhaitais donc, par cette maîtrise, m'engager dans une étude de ma pratique pédagogique, relationnelle et créatrice. J'étais à la recherche des conditions nécessaires pour effectuer à mon tour ce passage qui me sortirait de la séparation et me permettrait d'accéder à la différenciation. Mon désir était de comprendre comment retrouver un lien sain avec ma sensibilité claquemurée dans mon être, sans perdre les compétences relationnelles développées en cours de route. Je voulais ensuite en partager les clés avec ceux qui, comme moi, se trouvent dans un rapport au monde marqué par une douloureuse séparation, ou bien noyé dans une fusion qui bloque toute individuation. Bernard Honoré précise par ailleurs que :

Dans la différenciation est éprouvé le sentiment de la présence au monde et du lien interhumain. Les activités relationnelles des professions de changements visent cette différenciation sur fond de lien au monde, lien interhumain qui forme la trame de l'espace humain du monde (Honoré, 1992, p.24).

Tel est donc le rêve que je portais pour ma vie personnelle et professionnelle, mais aussi pour le monde, pour nos enfants dans nos écoles et pour la reconnaissance de la pertinence des arts dans nos sociétés. En effet, en sortant de la séparation et de l'enfermement dans le plus singulier de soi, l'intériorité peut alors se partager comme une qualité de présence qui porte et nourrit les liens et les actions humaines.

Dans ma cohorte de maîtrise, le groupe était hétérogène et rassemblait dix-huit personnes : hommes et femmes de différentes cultures et professions. Chacune était si radicalement différente et reconnue dans sa différence, que cela me mettait devant la possibilité de renouveler mes manières d'être avec elles pour apprendre à faire partie du groupe autrement. Dans ce groupe, personne ne ressemblait à aucun autre. La reconnaissance interhumaine passait par une expression authentique et par la différenciation. Nous étions tous invités à offrir nos talents les plus singuliers pour contribuer à notre communauté apprenante et pour soutenir les projets de formation et de recherche de tous les autres membres de la cohorte. Me voici donc engagée, presque à mon insu, dans ce passage de la séparation à la différence dont parle Honoré (1992). Les conditions pédagogiques mises en place par les formateurs rendaient obligatoire ce chemin de différenciation. J'étais donc ébranlée et, heureusement, assez bien accompagnée pour pouvoir commencer à apprendre une nouvelle manière de composer avec ce qu'il restait de mon enfermement.

Cette formation axée sur le déploiement des potentiels, s'appuyant sur des méthodologies de recherche réflexives, autobiographiques, praxéologiques et d'explicitation², a transformé non seulement la perception de ma trajectoire relationnelle, mais elle m'a aussi outillée pour mieux la comprendre et l'utiliser dans mon devenir professionnel et personnel. J'ai appris à me réapproprier l'espace entre mon intériorité et mon extériorité tout en étant à l'écoute de cet instinct sensible qui me permet aujourd'hui de me sentir unifiée.

² Description de la maîtrise en étude des pratiques psychosociales : <http://www.uqar.ca/etudes/etudier-a-l-uqar/programmes-d-etudes/3535>

1.1.3 Un appel vocationnel

À la genèse de cette recherche se trouve un appel vocationnel. Voici un extrait de mon journal de praticienne-chercheure rédigé lors de ma deuxième année à la maîtrise. Ce journal rassemble des récits descriptifs de moments importants qui sont rédigés comme on raconte une histoire oralement. On y retrouve souvent un niveau de langage familier qui permet de rendre compte de l'expérience vécue au plus près de sa réalité première. Cette forme d'écriture permet une qualité d'évocation qui respecte l'expérience. Ces récits deviennent ainsi des données de recherche (Galvani, 2004b ; Vermersch, 1996).

Le secret des arts

Je me souviens de ma grande émotion lors d'une visite au Metropolitan museum of arts à New York durant mon adolescence. J'étais restée muette et profondément émue un long moment devant une peinture qui représentait un paysage à la fois tordu et magnifié par le regard de son créateur.

Non seulement cet artiste avait osé peindre sa vision singulière du monde, mais il avait été reconnu pour sa différence, son originalité.

Non seulement cette œuvre témoignait du regard singulier d'un être humain, mais elle avait été achetée, puis exposée dans un lieu qui me semblait entièrement sacré. Comble de l'improbable, des gens par milliers venaient la visiter chaque jour.

À ce moment, je me rappelle avoir été traversée par cette prise de conscience qui me faisait réaliser, dans l'instant, toute l'importance des arts dans le dévoilement de la lueur unique de chaque existence humaine.

Alors adolescente, à cet âge où toutes les portes semblaient me contraindre à devenir une citoyenne comme les autres pour contribuer à ma collectivité, je mettais enfin le doigt sur ce qui me fascinait tant des artistes. Je comprenais enfin pourquoi le monde a tant besoin des arts pour sauver l'humanité.

Devant cette œuvre, mon armure d'adolescente avait craqué. Debout, je me retrouvais soudainement secouée par ces tremblements hypersensibles que j'avais étouffés si longtemps. J'étais profondément troublée : à la fois si mal à l'aise d'être vue ainsi et reconnaissante de me sentir encore en vie.

(D. Lapointe, Extrait de journal de praticienne-chercheure, mai 2011).

Dans ce récit, je nomme cette possibilité de partager sa vision singulière du monde par les arts en étant reçu et valorisé. Je rêvais d'un monde où chaque être serait libre d'offrir son talent authentique et sensible ainsi que son originalité. Pourtant, ma réalité d'adolescente me laissait croire que tous les systèmes dans lesquels j'étais inscrite me demandaient d'être « normale » ou comme tous les autres (école, famille, société, groupe d'amis). Dans cet instant lumineux, je rencontrais le pouvoir des arts qui, me semblait-il, était le seul système dans lequel la singularité est encouragée à grandir, à se partager et à contribuer au monde.

Je me souviens à quel point j'aimais les cours d'arts. Le local d'arts plastiques était mon lieu préféré au secondaire. C'était d'ailleurs le seul local de classe, à l'exception du gymnase, où les élèves n'étaient pas assis en rang. La classe, dans laquelle se trouvaient de grandes tables de quatre ou cinq places chacune, nous permettait d'être assis les uns face aux autres. Cette organisation de l'espace nous autorisait à être simplement ensemble. Les cours d'arts étaient aussi les seuls cours où la majorité des travaux demandés avaient comme critère d'évaluation : l'originalité. Cet apprentissage, dans un cadre scolaire qui valorise la différence, témoigne pour moi de l'incontournable nécessité de la formation artistique à l'école.

C'est aussi dans le récit de ce moment au musée que se cache tout l'espoir que j'avais envers les arts comme voie de passage de la séparation vers une différenciation acceptée et affirmée (Honoré, 1992, p.23). Ainsi, si tous les systèmes relationnels dans lesquels j'étais inscrite me guidaient à « être comme tout le monde », les arts eux, m'ouvraient à la possibilité d'être avec tout le monde en restant avec moi. Martin Heidegger (1986) dévoile avec éloquence ce qu'il nomme le « on » inauthentique : « Cet être-dans-la-moyenne et tout tracé d'avance jusqu'où il est permis de se risquer, surveille toute exception tendant à se faire jour. Toute primauté est socialement ravalée » (Heidegger, 1986, p.170).

Cet enjeu du former à « être-dans-la-moyenne », ainsi que son incohérence fondamentale avec cette période d'intense transformation et de construction de son identité propre qu'est l'adolescence, me trouble aujourd'hui toujours autant. Je crois d'ailleurs que c'est ce qui m'a guidée vers l'enseignement des arts. Ce désir d'offrir à des adolescents, en

milieu scolaire, les conditions et l'espace nécessaires pour nourrir et accompagner ce droit d'être authentique et créateur.

Veiller sur la créativité

Je me souviens, lorsque j'étais enseignante dans ma jeune vingtaine, de cette adolescente de troisième secondaire qui avait dessiné Mickey Mouse. Son dessin était techniquement parfait en ce sens qu'il ressemblait en tout point à l'original. Je me rappelle aussi de l'inquiétude soulevée en moi. Du souvenir des enseignants qui encourageaient ce type de dessin plus que le dessin authentique.

Je ressentais à nouveau dans l'instant ma colère d'enfant devant ces enseignants qui valorisaient la technique au détriment de la créativité ou de la singularité de chacun. J'ai souvenir de ces moments et des instants où j'ai éteint volontairement et douloureusement mon désir de créer pour obtenir le résultat attendu par l'enseignant. Comme cette élève devant moi, j'étais douée en dessin d'observation. Il m'était donc devenu facile, avec le temps, de m'éteindre « à la demande ».

Devant mes souvenirs revenant en force, j'ai tenu à préserver l'intérêt de mon élève pour le dessin, à souligner son talent, à la guider et l'accompagner vers son imaginaire propre. Rien dans son dessin n'était créatif même s'il suscitait de l'admiration et de la reconnaissance chez ses camarades de classe.

Je me rappelle lui avoir dit : « Tu as bien dessiné le personnage de Disney. On voit ton grand talent en dessin d'observation, bravo ! Mais si j'apporte ton dessin avec moi, rien de lui ne me dit que c'est toi qui l'as fait. En fait, tu as refait avec grand talent le dessin d'un autre. Tu vois, si tu aimes l'univers de Disney et que tu veux dessiner ce personnage, je t'invite à me présenter ta vision de Mickey Mouse. Si Mickey Mouse est regardé par toi, puis copié, cela me démontre uniquement tes savoir-faire techniques. Voudrais-tu me présenter ton Mickey Mouse à toi, teinté par ton regard unique, transformé par ta vision du monde ? J'aimerais beaucoup le rencontrer. (D. Lapointe, journal de praticienne-chercheure, novembre 2010).

L'éducation artistique centrée sur l'accompagnement à la créativité était déjà présente dans ma pratique. Dans le Programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2006), on précise que :

Les arts stimulent la conscience corporelle, nourrissent l'imaginaire et contribuent à développer l'estime de soi. Lorsqu'il pratique un art, l'élève fait appel à toutes les dimensions de son être – son corps, sa voix, son imagination, sa culture – pour traduire sa perception du réel et sa vision du monde. Il a recours à un langage

symbolique qui lui ouvre de nouvelles perspectives sur lui-même, sur l'autre et sur son environnement. L'éducation artistique concourt ainsi, par le développement de son pouvoir d'action, à la structuration de son identité et à l'enrichissement de sa vision du monde (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2006, p.371).

Il y a là, dans ce mandat éducatif, une réelle cohérence avec mon désir de transmission et un besoin d'offrir un lieu, dans le milieu de l'enseignement, où la vision singulière du monde qu'ont les élèves est vue, encouragée, valorisée, partagée, reçue comme un talent, un feu à entretenir plutôt qu'une différence dérangeante à éteindre.

En 2009, après plus de cinq années en enseignement des arts plastiques et de l'art dramatique au secondaire, mon amoureux a obtenu un poste à Rimouski. Ce projet familial m'a alors demandé de quitter mon emploi d'enseignante et de me réorienter professionnellement vers un poste de chargée de projet, puis de coordonnatrice à la programmation au Centre d'artistes Caravansérail. Ce nouveau défi, en rupture avec mon identité professionnelle d'enseignante, m'a poussée à choisir une formation de deuxième cycle en Étude des pratiques psychosociales plutôt qu'une maîtrise en éducation. C'est par ce cadre de formation favorisant l'analyse de pratique au service de son renouvellement que j'ai pu devenir travailleuse culturelle sans renoncer à mon projet de recherche.

En 2012, pendant ma formation à la maîtrise, j'ai obtenu un emploi au Conseil de la culture du Bas-Saint-Laurent qui m'a permis de poursuivre ma recherche et de développer ma pratique d'accompagnement des artistes.

Pour les artistes professionnels³ qui font de la recherche-crédation, l'enjeu central est souvent de bien nommer leur pratique. Le service d'accompagnement est particulièrement orienté vers le soutien à la rédaction du dossier d'artiste ou d'une demande de bourse. Le défi souvent rencontré chez les artistes de la relève professionnelle est d'exprimer, par l'écriture, les savoirs et les axes de recherche qui sont issus de l'intelligence de leur processus de création et de l'œuvre. À travers ces accompagnements, je ne peux que

³ S-32.01 - Loi sur le statut professionnel des artistes des arts visuels, des métiers d'art et de la littérature et sur leurs contrats avec les diffuseurs.

<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/S-32.01> (consulté le 12 juin 2017)

constater la pertinence individuelle, relationnelle et collective de l'acte créateur. Par leurs créations singulières, chacun de ces artistes contribue à préserver son intelligence sensible et originale, à rendre compte de son époque et à participer à la construction de ce que nous devenons collectivement.

Dans ces nouvelles fonctions auprès d'artistes, je muscle ma capacité à faire le pont entre l'intériorité (processus de création) et l'extériorité (partager ses créations), entre le développement régional et la création en région, entre leur statut d'artiste et celui de citoyen. Étant entrée à la maîtrise dans un état de séparation sclérosée : une véritable scission entre mon intériorité et mon extériorité, mes actions sont devenues, par cette nouvelle posture professionnelle, entièrement consacrées à tisser du lien entre ce qui est souvent séparé.

1.2 PERTINENCE SOCIALE ET SCIENTIFIQUE

Il y a également dans ce mémoire un réel désir que la recherche poursuive sa marche sociale et scientifique depuis plusieurs lieux et avec plusieurs voix (psychosociologie, éducation, arts, politique, etc.) afin que le rôle des arts et de la culture soit reconnu incontournable pour l'avenir de nos sociétés. Dans cette recherche, j'offre ma voix à la première personne avec toute mon humilité et mon engagement. Je pense qu'il nous faudra à tous beaucoup de créativité et d'humanité pour penser ensemble, reliés les uns aux autres, notre monde de demain.

1.2.1 Les artistes : des veilleurs visionnaires

Dans ma fonction d'accompagnatrice d'artistes, j'en rencontre qui se professionnalisent dans une remarquable cohérence transdisciplinaire. Selon Danielle Boutet, la transdisciplinarité est : « cet espace unifié de connaissance où toutes les disciplines se compléteraient et s'enrichiraient mutuellement dans l'espoir d'appréhender le cosmos, l'histoire et l'humain à la fois dans toute leur complexité et leur unité » (Boutet, 2010, p.1). Plusieurs des artistes qui viennent me rencontrer mettent l'ensemble de leurs pratiques (artistiques et non artistiques) au service de leur singularité et de leur

communauté. En effet, le travail pour lequel ils s'investissent à l'extérieur « de leur art » est souvent en lien avec leur pratique artistique, elle-même souvent interdisciplinaire.

Aujourd'hui, l'intérêt est grandissant pour l'ouverture de ce que je pourrais nommer des laboratoires de reliance et d'innovation dans tous les secteurs de la création et ce, entre autres par l'inclusion d'artistes en résidence (Leclerc-Parker, 2016, p.24). Ces projets sont en croissance par exemple dans les écoles et les hôpitaux, quoique trop peu soient accessibles à l'extérieur des grands centres urbains. Pensons au nouveau volet : *Une école accueille un artiste ou un écrivain*, du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. Il permet une expérience de résidence d'artiste d'une durée de quatre à douze semaines. Un autre exemple est celui du Centre Hospitalier de l'Université de Montréal (CHUM) qui a mis en place, en 2010, une politique d'intégration des arts dans sa mission de soins. Les résidences d'artistes permettent au milieu d'accueil d'avoir un lien privilégié avec l'artiste et son processus de création. En effet, l'artiste sort de son atelier pour investir un nouvel espace pendant une période déterminée. Les artistes en résidence ont été soit invités ou ont fait application lors d'un appel de projets. Cette imprégnation dans un nouveau milieu ouvre souvent de nouvelles pistes de recherche. Sa pratique peut se voir possiblement modifiée par de nouvelles contraintes qui pourraient entraîner d'autres formes de création. La vie en résidence génère souvent des rencontres inattendues, permet le tissage du lien entre les arts et la communauté, ce qui insuffle une forme de réenchantement du lieu et d'accroissement du bien-être collectif.

Les arts et la culture sont aussi des moteurs de développement. Ils permettent des collaborations inédites entre les arts, le milieu des affaires et les communautés. Par exemple la ville de Vaudreuil-Dorion, qui a doublé de population en moins de 20 ans en raison de l'arrivée de jeunes familles et l'apport de l'immigration, a développé un grand projet de médiation culturelle qui se veut un outil de cohésion sociale visant le développement de la fierté et du sentiment d'appartenance des habitants à leur milieu de vie⁴.

⁴ Programme de médiation culturelle de Vaudreuil-Dorion : <https://www.ville.vaudreuil-dorion.qc.ca/fr/loisirs-et-culture/je-suis/mediation-culturelle> (consulté le 25 mai 2017)

Tel que le souligne l'UNESCO (2014) dans le texte descriptif du thème *Protéger le patrimoine et favoriser la créativité* : « Dans le monde interconnecté d'aujourd'hui, force est de constater que la culture a le pouvoir de transformer les sociétés »⁵. Nous aurons de plus en plus besoin d'être individuellement et collectivement créatifs pour répondre aux défis de nos sociétés ainsi qu'à la rapidité de la mutation de nos communautés. Dans ce texte, l'UNESCO (2014) précise :

Le patrimoine constitue une source d'identité et de cohésion pour des communautés perturbées par l'accélération des changements et l'instabilité économique. La créativité contribue à l'édification de sociétés ouvertes, inclusives et pluralistes. Le patrimoine et la créativité participent tous deux à fonder des sociétés du savoir dynamiques, innovantes et prospères. (UNESCO, 2014)

Dans un contexte de développement culturel régional, les leviers financiers et organisationnels sont moins nombreux et les territoires plus vastes, ce qui augmente les défis de la professionnalisation des artistes et la consolidation des organismes culturels. Le mandat premier du Conseil de la culture du Bas-Saint-Laurent est de contribuer au développement culturel régional. Pour l'organisme, l'identité culturelle régionale est tissée par les artistes et les organismes culturels qui font de la création sur son territoire. En effet, cet organisme bas-laurentien, premier conseil de la culture au Québec, est né en 1976 non seulement d'un besoin collectif de se rassembler et de s'entraider pour défendre et développer la création, mais aussi pour accroître le rayonnement de la culture régionale au-delà de ses frontières. Les champs d'expertise directement touchés par ses actions sont la danse, les métiers d'art, les arts du cirque, les arts de la scène, la muséologie, les arts multidisciplinaires, la musique, les arts numériques, le cinéma, la vidéo, l'histoire et le patrimoine, les arts visuels, le théâtre, la chanson, le livre et la littérature ainsi que la création parlée. L'organisme agit également de manière transversale dans plusieurs contextes intersectoriels de développement régional et s'inscrit dans la démarche nationale du Réseau des conseils régionaux de la culture du Québec.

⁵ UNESCO (2014) : <http://fr.unesco.org/themes/prot%C3%A9ger-notre-patrimoine-et-favoriser-la-cr%C3%A9ativit%C3%A9> (consulté le 27 mai 2017)

Soutenir la professionnalisation des artistes et des organismes culturels dans ce contexte d'accélération des changements est nécessaire. Les artistes sont les experts de la créativité et de la pensée novatrice. Par leurs œuvres visionnaires, ils veillent autant à préserver des traces de notre histoire qu'à bâtir l'avenir. Nous devons poursuivre nos actions pour faire reconnaître et rayonner ces expertises professionnelles. Il importe qu'elles puissent contribuer davantage à créer notre devenir individuel et collectif, et ce partout sur notre territoire.

1.2.2 Éducation artistique et citoyenneté culturelle

Il me semble primordial, dans notre société en grand changement, de continuer à œuvrer pour que tous les jeunes puissent avoir accès à une éducation artistique de qualité qui comprend la mise en sens de l'expérience de création. C'est cette mise en sens réflexive qui peut contribuer au développement du plein potentiel des jeunes.

Dans une communication intitulée L'art pour tisser des liens⁶, Mona Trudel de l'École des arts visuels et médiatiques ainsi que directrice de la Chaire « Art, culture et mieux-être » de l'UQAM, affirme que le modèle actuel de l'éducation artistique à l'école est centré sur ce qu'elle nomme le : « faire de l'art » en mettant l'accent sur la matière, les techniques et les procédés. » (Trudel, 2016). Cela, elle le précise : « [...] au détriment de la démarche, des processus de création et d'appréciation, des contenus, mais aussi et surtout au détriment de l'élève et de son expérience » (Trudel, 2016). Il est clair que l'éducation artistique doit comprendre ces éléments qui sont énoncés dans le programme de formation de l'école québécoise. En effet, il est dit que l'enseignant doit accompagner les jeunes à : « S'interroger sur son intention de création et son cheminement • Repérer les éléments importants de son expérience et en dégager les caractéristiques • Faire ressortir les apprentissages effectués et les moyens utilisés ». ⁷

⁶ TRUDEL, Mona (2016) UQAM.tv | Conférence ISS: L'art pour tisser des liens <https://www.youtube.com/watch?v=7p2QULQ5Wwc&feature=youtu.be> (consulté le 20 juin 2017)

⁷ Programme de formation de l'école québécoise, chapitre 8, p. 407 (consulté le 20 juin 2017) <http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire1/pdf/chapitre082v2.pdf>

Ainsi, une éducation artistique de qualité inclut l'éducation à la créativité ainsi qu'un accompagnement au partage de l'expérience artistique. Une telle éducation devrait être obligatoire et diversifiée afin d'assurer le développement global de nos enfants, de nos adolescents et de nos sociétés. Selon Diane Saint-Jacques de l'Université de Montréal :

L'éducation artistique est une dimension fondamentale, d'abord en elle-même, en rapport avec ses propres finalités, soit le développement de la sensibilité esthétique, de l'imaginaire et de la pensée créatrice. Elle est fondamentale également par son impact sur le développement global de la personne⁸ (Saint-Jacques, 2006, p.35).

Malheureusement, la place des arts à l'école est mince dans une culture qui marchande l'éducation et place trop souvent les intérêts du marché avant toute autre finalité éducative. Ainsi, les approches pédagogiques centrées sur des apprentissages techniques et la réussite scolaire basée sur des résultats sommatifs contribuent plus à l'esprit d'uniformisation qu'à la valorisation de la différence. À ce propos, Maestracci (2006, p.5) cite Bamford : « [...] même dans les pays bénéficiant d'excellents programmes d'éducation artistique [...] les impératifs économiques amènent à réduire la place des arts dans la politique générale d'éducation ».

Au Bas-Saint-Laurent, par exemple, malgré toute la pertinence et l'impact positif du programme *La culture à l'école*, l'accès et la variété d'accès à ce programme sont inéquitables pour les jeunes des quatre commissions scolaires de la région. En effet, cet accès dépend des choix de la direction d'école, des services éducatifs de la commission scolaire et du degré d'intérêt pour les arts des enseignants et enseignantes. Donc, une école peu sensible à la pertinence d'une éducation artistique de qualité pourrait ne jamais faire de demande au programme *La culture à l'école* et ainsi pénaliser l'ensemble des élèves de ce milieu scolaire.

⁸ SAINT-JACQUES, Diane (2006), « Le potentiel de l'éducation artistique » dans *Vie pédagogique*, no 141, novembre-décembre 2006, p. 35-37. (En ligne, consulté le 20 mai 2017) <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22579>.

Bien sûr, l'éducation artistique et le développement d'un capital culturel (Bourdieu, 1980 ; Martet, 2013) dépassent grandement l'enjeu entre la culture et l'éducation. Par mon rôle d'agente de développement dans un conseil de la culture régional, je me suis impliquée dès le début de la démarche nationale portant sur la citoyenneté culturelle des jeunes initiée en 2012 par le Réseau des conseils régionaux de la culture du Québec (RCRCQ). Ce grand projet, toujours en marche aujourd'hui, cherche à contribuer, par ses actions, à accroître la reconnaissance du rôle fondamental des arts et de la culture dans le développement des jeunes Québécois⁹. Sur le site de la démarche intitulée Re_Création, on nomme entre autres que :

Les arts permettent à tous de s'exprimer, en plus d'être une porte ouverte sur l'imaginaire et de favoriser l'interaction avec les autres. À l'aide des arts, il est possible de composer avec des enjeux complexes et des tabous, d'apprendre à connaître les droits et libertés. L'éducation artistique permet de s'ouvrir à différentes perspectives en constatant que le monde peut être vu et interprété de nombreuses façons.¹⁰

Selon Lucas Dufour (2010), l'idée de la citoyenneté culturelle a été nommée par Raymond Williams, sociologue du courant des *Cultural Studies*, au milieu du XXe siècle, alors qu'il écrivait sur le droit d'accès à la culture de chaque citoyen. Le citoyen y est non seulement en contact avec les outils culturels et les institutions, mais il peut également y participer, puisque l'objectif est de favoriser l'expression culturelle du plus grand nombre.

Au Québec, en 2012, le chercheur Christian Poirier de l'Institut national de la recherche scientifique (INRS) décrit la citoyenneté culturelle :

[...] comme une évolution du rapport entre l'État et l'art, passant de la démocratisation de la culture (du haut vers le bas) à la démocratie culturelle qui fait référence à l'appropriation par les individus des moyens de création, production, diffusion et consommation culturelles (du bas vers le haut, soit des citoyens aux institutions). L'individu n'est plus simplement considéré comme

⁹ Réseau des conseils régionaux de la culture du Québec (RCRCQ) (2012) Projet Re_Création <http://rcrcq.ca> (Consulté le 20 mai 2017)

¹⁰ RCRCQ La charte d'engagement <http://rcrcq.ca/> (consulté le 28 mai 2017)

spectateur et consommateur, mais devient à la fois créateur et diffuseur (Poirier, 2012).

1.2.3 La culture comme saine habitude de vie

Par et au-delà de l'école, la démarche du Réseau des conseils régionaux de la culture du Québec concerne tous les milieux d'apprentissage et de socialisation des jeunes Québécois. Dans le même sens, l'UNESCO (2014) mentionne dans une réflexion sur le développement durable :

[...] qu'aucun développement ne peut être durable sans une composante culturelle forte. En effet, seule une approche du développement centrée sur l'humain et fondée sur le respect mutuel et le dialogue ouvert entre les cultures peut conduire à des résultats durables, inclusifs et équitables. La culture, cependant, a été absente des réflexions sur le développement, jusque récemment.¹¹

En 1982, la Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles définissait la culture comme étant « l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. »¹². Il me semble aujourd'hui, près de 35 ans plus tard, que les jeunes Québécois sont devant des libertés et des responsabilités individuelles démesurées. Ils portent le devoir de choisir leurs croyances, de bâtir leur réseau social, souvent sans appartenance obligatoire ou prédéterminée et ce, avec un accès libre au monde entier en un seul clic. Il faut dire que, souvent, ils ne disposent pas d'outils pertinents susceptibles de leur permettre de lire et de comprendre la complexité de ce monde qui est au bout de leurs doigts. Ainsi, dans cette époque de grands changements, chaque jeune n'est-il pas une culture en soi appartenant par choix ou non, à des dizaines d'autres cultures qu'il côtoie consciemment ou inconsciemment ? Aussi, étant chacun citoyen participant à ces cultures en constante mutation, ne sommes-nous pas tous

¹¹ UNESCO : Thème PROTÉGER NOTRE PATRIMOINE ET FAVORISER LA CRÉATIVITÉ. <http://fr.unesco.org/themes/prot%C3%A9ger-notre-patrimoine-et-favoriser-la-cr%C3%A9ativit%C3%A9> (consulté le 27 mai 2017)

¹² UNESCO (1982), Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles, Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Ville de Mexico, 6 p.

responsables de contribuer à ce que chaque enfant et chaque jeune Québécois puisse développer son plein potentiel par des stratégies d'adaptation et d'innovation créatives ?

Ultimement, la démarche du RCRCQ vise l'intégration de la culture aux saines habitudes de vie afin qu'elle puisse concerner chaque citoyen et chaque famille. À l'instar de Bourdieu (1980), Sylvain Martet (2013) nomme bien cet ancrage du goût artistique dans la sphère familiale :

Notre postulat de départ nous amène à supposer que la façon d'appréhender le goût pour la matière artistique est intimement liée à la capacité de la reconnaître, de l'aimer et de la défendre comme telle. Or, cette capacité, préalable à la tolérance culturelle et à l'assimilation de pratiques et habitudes éclectiques conserve, dans ses modalités d'acquisition chez l'individu, des liens forts avec le milieu social d'origine (Martet, 2013, p.4).

Il importe qu'une action vaste et décloisonnée concernant chaque individu et les systèmes dans lesquels il se construit (famille, communauté locale, école, garderie, municipalité, système politique, etc.) s'allie pour que la culture devienne une saine habitude de vie au Québec. Cela est d'autant plus important considérant que l'impact culturel est souvent peu reconnu dans un contexte d'instabilité économique. Pourtant, la reproduction des classes sociales de génération en génération est, selon Lamont (1995), plus teintée de la transmission culturelle que du capital économique de la famille.

1.2.4 Les arts et la culture comme armes de construction massives

Je tiens à souligner ici la nécessité de situer cette étude dans son contexte socioculturel et sociohistorique. Dans son discours de passation du pouvoir à Françoise Nyssen, la nouvelle ministre du gouvernement Macron du 17 mai 2017, Audrey Azoulay, ancienne ministre française de la Culture et de la Communication, a offert un vibrant plaidoyer sur la dimension intérieure et donc intime de l'art et de la culture. Elle a soulevé avec justesse, passion et pertinence ce qu'il convient d'entendre par Ministère de la Culture. Elle a alors utilisé la métaphore du Ministère de l'intérieur : « Ici, c'est aussi le

Ministère de l'intérieur, puisque c'est aussi d'intériorité qu'il s'agit. La culture nous permet de sonder l'intériorité profonde de chacun d'entre nous »¹³. Je reconnais dans cette prise de parole de madame Azoulay mon expérience et ma conception à la fois si singulière et universelle de la force et de l'intelligence de l'art, de la création et de la culture. Pour elle, il est vraiment possible d'aller « dans le domaine de l'intime, au-delà des apparences qui sont souvent trompeuses et des clichés qui sont simplificateurs. Grâce aux œuvres qui nous sont proposées par les artistes et qui eux-mêmes les ont arrachées de haute lutte au néant ». C'est cette lutte intérieure, menée par chaque créateur partageant sa vision la plus intime du monde, qui constitue un risque suprême lorsqu'il est question d'exposer son œuvre, de l'amener dans le monde public. Il faut saluer le courage de ceux qui osent emprunter ces chemins les moins fréquentés et si peu balisés.

Je suis arrivée au début de ma maîtrise avec une énigme profondément ancrée en moi, ignorant par où passer pour sortir de mon enfermement et ne sachant comment créer une pratique utile au monde qui témoigne de mon regard singulier. Je souhaitais, à l'instar de ce que propose madame Azoulay, oser cette « confrontation intime » avec moi-même et avec cet immense patrimoine qui nous a été légué par ceux qui ont marché le chemin avant nous, depuis des siècles.

Pour Audrey Azoulay, le Ministère de la Culture est aussi à ses yeux un Ministère de l'intérieur dans la mesure où, « c'est à l'intérieur de nous que peut se forger un imaginaire puissant, un imaginaire qui permet de résister à [...] la passion de l'uniformité ». J'ai reconnu également dans ses propos le territoire de mes luttes personnelles et professionnelles :

La création doit être défendue et protégée. [...] Nous sommes une armée dont les soldats sont des chorégraphes, des architectes, des auteurs, des musiciens, des dessinateurs. [...] Ces héros quotidiens d'un combat qui est invisible, mais qui est le plus puissant. Contre le repli et l'isolement, peu de choses peuvent nous rassembler comme la création et le patrimoine (Azoulay, 2017).

¹³ <https://www.franceculture.fr/politique/culture-deux-discours-pour-une-passation> (consulté le 23 mai 2017)

Voici donc le postulat central qui est au cœur de ma démarche de recherche, d'accompagnement et de création. Dans chacun de mes pas et dans tous mes projets, je porte ce rêve fou de lutter avec les arts et la culture contre le repli et l'isolement, en moi et autour de moi. Cette lutte pour ne pas consentir à l'uniformité est un geste quotidien que je fais de tout cœur en tentant d'offrir aux jeunes de ce pays et aux artistes de notre région, des outils pour mener leurs propres luttes. Je conçois cette lutte citoyenne au service de l'étincelle créative unique que nous portons tous. Comme je l'écrivais dans le bilan de l'événement national du Réseau des conseils régionaux de la culture du Québec tenu le 26 septembre 2016 :

Chaque jeune porte une étincelle créative unique, un regard singulier sur le monde. Par la culture et les arts, ce qui pourrait être par ailleurs perçu comme une différence contraignante peut devenir un talent original à partager. La culture permet de magnifier les différences et renouveler le regard posé sur soi et sur l'autre. Ainsi, elle favorise les relations interpersonnelles harmonieuses et les rapports égalitaires. La culture contribue au sentiment d'appartenance, à la motivation et à l'implication citoyenne¹⁴ (RCRCQ, 2016, p.4).

1.3 PROBLEME DE RECHERCHE

J'ai la conviction que les arts, la créativité et la culture constituent à notre époque ce que je pourrais qualifier « d'armes de construction massive » des personnes, des communautés et des sociétés. Cela ne veut pas dire que je connais le chemin pour les protéger dans une société qui ne cesse de les menacer de toutes sortes de manières. Je me suis donc donné comme défi de tenter, dans ma propre histoire de vie, de créer des conditions pour me sortir moi-même de l'enfermement de ma sensibilité et de partager ma traversée avec l'autre depuis une vision singulière du monde. Si j'arrive à trouver des voies de passage pertinentes et cohérentes pour moi, je pourrai m'en inspirer pour accompagner les autres et ainsi réussir mon défi d'engagement citoyen. Néanmoins, au-delà de ma pertinence personnelle, comment oser la citoyenneté et la solidarité par la voie des arts et de

¹⁴ RCRCQ, 2016 : < http://rcrcq.ca/assets/pdf/BILAN-national-RE_CREATION.pdf >

la création ? Cette recherche veut baliser un parcours de développement personnel, professionnel et citoyen qui ne cesse de chercher à articuler le rapport à ma vie intérieure et à la vie extérieure, le singulier et le pluriel, la séparation et la différenciation.

Cette figure représente l'articulation entre la pertinence personnelle au centre et son inscription dans une pertinence professionnelle et citoyenne par les trois grands axes extérieurs.

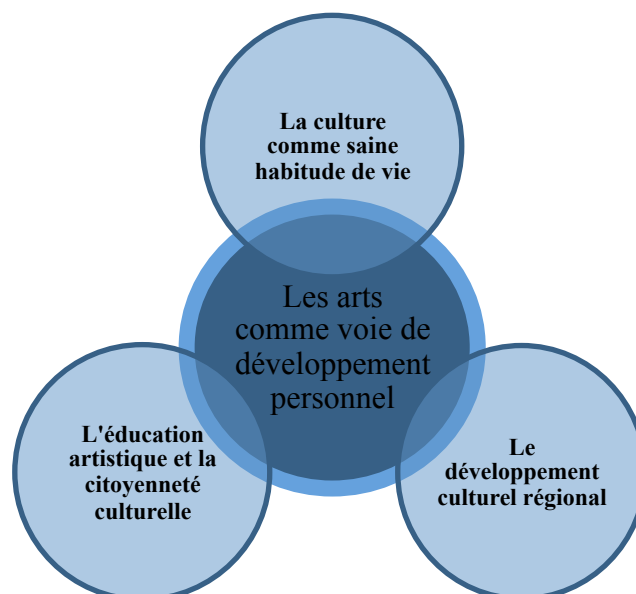


Figure 1 : Les arts contre l'isolement personnel et citoyen

1.4 QUESTION ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

En considérant les différents éléments de pertinence présentés, la question et les objectifs de recherche de ce mémoire se formulent ainsi :

En quoi et comment la réflexion sur mon expérience de formation et d'accompagnement m'a permis de renouveler ma pratique et d'envisager les arts comme une voie de développement personnel, professionnel et citoyen ?

Objectifs de recherche :

- **Documenter**, à partir de mon histoire de vie, la contribution des arts sur mon chemin de développement personnel et professionnel.
- **Identifier**, à partir de mon parcours de formatrice et d'accompagnatrice, les voies de passage libératrices qui permettent d'entrer dans une expérience de citoyenneté créatrice.
- **Comprendre**, grâce à la réflexion sur ma pratique, les conditions d'accompagnement qui favorisent le déploiement des personnes, l'engagement citoyen et la vitalité des communautés par le biais du développement artistique et culturel.

CHAPITRE 2

UNIVERS CONCEPTUEL ET METHODOLOGIE

Ce chapitre a pour but de présenter les concepts clés au cœur de cette recherche pour en faciliter la lecture et le parcours compréhensif. Il situera ensuite les dimensions épistémologique et méthodologique afin de saisir l'arrière-scène et la cohérence interne qui anime ce mémoire. Ainsi, il pourra éclairer les étapes et la posture qui ont été les miennes dans cette recherche.

Pendant l'écriture de ce mémoire, j'ai pris conscience qu'une démarche de recherche rigoureuse nécessite d'ouvrir au lecteur la porte de l'univers conceptuel qui l'organise, voire le guide. En effet, ce mémoire puise parfois dans des formes d'expression qui ne sont pas langagières. Cela demande de trouver les mots pour nommer l'innommable d'une expérience sensorielle ou symbolique étroitement reliée aux arts.

Puisque ce mémoire témoigne d'une recherche impliquée (Barbier, 1997) il invite à une plongée au cœur de mon expérience et de la trajectoire de sa mise en sens. Il est donc important de clarifier certains concepts qui en organisent la cohérence avant d'aller plus loin. Ainsi, ce chapitre mettra en lumière les contours de l'utilisation des mots arts, renouvellement de pratique, accompagnement et accompagnement des artistes dans le cadre de ma pratique professionnelle. Enfin, ce chapitre précisera ce que j'entends par développement sur le plan personnel, professionnel et citoyen.

2.1 UNIVERS CONCEPTUEL

2.1.1 Les arts

Certains termes sont si polysémiques qu'ils peuvent concerner tous les secteurs d'activité humaine. Le mot art fait certainement partie de cette catégorie. Je me dois donc bien situer son utilisation, d'autant plus dans le cadre d'un mémoire de maîtrise en étude des pratiques psychosociales et non dans un mémoire en création ou en histoire de l'art.

En effet, comme le soulignent Gosselin et Le Coguiec (2006, p.2), notre culture a été longtemps portée « à laisser à d'autres le discours sur l'art et sur sa pratique, notamment aux philosophes et aux théoriciens des domaines de l'esthétique et de l'histoire de l'art ». Dans le même ordre d'idées, Beuys (1988) rappelle que les artistes n'écrivent pas sur l'art et lorsqu'ils écrivent, ils s'inscrivent encore dans la cohérence de leur activité créatrice. Ainsi, lorsque je parle d'art dans le cadre de ma démarche, je tente de revenir sur le sens de l'art et le rôle que l'activité créatrice a eu dans ma vie. Je ne suis donc pas dans un exercice d'analyse conceptuelle qui a comme fonction de clarifier le sens du concept d'art lui-même, mais dans une tentative d'éclairer mes lecteurs pour qu'ils comprennent le sens que je donne au terme art dans cette étude.

Cette recherche traitera donc des arts comme l'entend le Conseil de la culture du Bas-Saint-Laurent¹⁵. Pour l'organisme, les arts comprennent la danse, les métiers d'art, les arts du cirque, les arts de la scène, la muséologie, les arts multidisciplinaires, la musique, les arts numériques, le cinéma, la vidéo, les arts visuels, le théâtre, la chanson, le livre et la littérature ainsi que la création parlée (conte, slam, poésie et littératures orales).

De plus, ce mémoire traitera des activités artistiques. Ces activités sont dans ce contexte liées aux loisirs culturels ou à l'initiation artistique dans un contexte non professionnel, comme les arts à l'école par exemple.

2.1.2 Le renouvellement de pratique

Dans le cadre de cette recherche, la notion de renouvellement ne signifie pas le remplacement d'une pratique par une autre, mais bien le processus de changement qui permet de conserver ce qui était et de le mettre au service de ce qui advient. En plus de permettre de repenser et de remodeler le sens et la forme de la pratique, ce renouvellement ouvre l'espace pour accueillir de la nouveauté en cohérence avec le rythme de la transformation du praticien. Le renouvellement de pratique concerne à la fois le processus

¹⁵Informations tirées du site officiel du Conseil de la culture Bas-Saint-Laurent : <http://crcbsl.org/conseil/> (consulté le 8 juillet 2017)

et la posture qui permettent une forme d'attention constante à ce qui est en changement, à ce qui croît avec le praticien et en lui.

Dans mon histoire de vie professionnelle, je constate que le renouvellement de pratique n'est pas chose simple dans tous les milieux. Créer sa pratique ou, idéalement, la co-crée avec ses collègues, demande entre autres un sentiment d'appartenance, un milieu organisationnel sécurisant, une liberté d'action certaine et des collègues bienveillants. Ces conditions sont rares, mais permettent d'innombrables possibilités qui en valent largement les efforts.

Dans ma pratique d'enseignante à l'école secondaire, je portais cette fougue et ce désir d'avoir une pratique en constant renouvellement. En quelques années, j'ai ouvert un nouveau local dans l'école dédié spécifiquement à développer de nouvelles pratiques en enseignement de l'art dramatique. Un cours optionnel a été créé par un comité que j'ai dirigé et qui était composé d'élèves et de l'un des directeurs adjoints de l'école qui avait cette confiance bienveillante en moi. J'étais alors une jeune enseignante de la relève et chacun des pas de ce renouvellement a dû être longuement négocié, défendu et fortement argumenté. J'investissais une énergie démesurée pour rassurer le milieu et tenter de gagner chaque fois un peu plus de liberté d'action. « Pour travailler au renouvellement des pratiques sociales dans le secteur public (RPS) : « les intervenants et intervenantes se doivent alors d'être « délinquants ou rebelles » (Deslauriers, 1989 ; cité par Vaillancourt, 1993, p.4). Je dois avouer que, malgré toute ma passion et mon engagement pour l'enseignement, la structure et la rigidité du milieu scolaire m'ont usée. Je constate aujourd'hui qu'il me serait impossible de travailler dans un milieu où le renouvellement des pratiques n'est pas encouragé. Je suis avant tout une praticienne passionnée qui, comme bien des professionnels de sa génération, a besoin d'une certaine liberté d'action pour s'émanciper et participer pleinement au développement d'une organisation professionnelle.

À mon arrivée au Conseil de la culture, ma rencontre avec Ginette Lepage, alors directrice générale, a été marquante pour ma capacité à mettre à profit mes compétences. Dès mon arrivée, elle a été mon alliée dans le développement de ma pratique d'accompagnement. Elle me donnait souvent carte blanche tout en offrant une constante

présence bienveillante. J'étais à ce moment en formation à la maîtrise et le jumelage de ma formation comme praticienne-chercheuse et de mes conditions d'emploi propulsait ma pratique. Comme le dit Pilon (2004) au sujet de la maîtrise, les praticiens inscrits au deuxième cycle ont pour objectifs de « se développer, de s'épanouir professionnellement, de se réassurer comme acteur efficace, grâce à une recherche reliée directement à la pratique [...] il s'agit d'une recherche entreprise sur sa propre pratique afin d'en améliorer l'efficacité ou l'efficience » (Van der Maren, 1995 ; cité par Pilon, 2004, p.74).

Je sais aujourd'hui que cette possibilité de se renouveler tout en étant appuyée pour le faire contribue à ma motivation et à mon engagement dans l'ensemble de mes pratiques, tant personnelles que professionnelles. Le renouvellement de pratique est une pratique de l'espérance, celle de poursuivre son développement vers plus d'intégrité, plus d'originalité et plus de sens.

2.1.3 Accompagnement

Ma pratique d'accompagnement est née pendant mon implication au programme de soutien et d'accompagnement des artistes *Vincent et moi* de l'Institut universitaire en santé mentale de Québec en 2003-2004. Sans même le savoir, les bases de ma posture d'accompagnante ont été tissées lors des rencontres avec les artistes et leurs œuvres. Je crois que le plus beau des héritages de cette expérience est cette capacité d'écoute que j'ai développée auprès d'eux. Cette écoute libre de toute attente, de tout préjugé, mais pleine de cette promesse d'une rencontre toujours unique avec chaque créateur.

L'accompagnement est pour moi une pratique silencieuse qui concerne avant tout la qualité de présence que l'on offre à l'autre. Cette pratique en est une d'humilité, de respect, de curiosité, mais c'est surtout une pratique de la rencontre.

Précisément, cette « nouvelle professionnalité » le conduit à se placer en position tierce : il ne se substitue ni interfère avec la lecture et la (re)construction du réel que fait l'accompagné. Autrement dit, le « compagnon réflexif » ne s'interpose pas entre le réel et la personne qu'il accompagne (Donnay, 2008 ; cité par Paul, 2009, p. 23).

Un *compagnon réflexif* (Donnay, 2008) qui, comme le nomme Maela Paul (2009), se doit de *cheminer à côté*. Il est disponible et à l'écoute des besoins nommés ou perçus de l'accompagné. C'est une pratique de communication de tous les instants afin de clarifier le projet d'accompagnement et d'en soutenir la réalisation. À la différence du formateur, l'accompagnateur qui porte une intention de formation visera davantage la posture de « facilitateur, en créant les conditions d'apprentissage et les conditions de construction de l'expérience, sollicitant la réflexivité » (Paul, 2009, p.21). Ainsi, c'est dans une relation plus symétrique qui reconnaît les savoirs expérientiels de l'accompagnant et de l'accompagné que l'accompagnement prend forme. C'est une pratique qui se fait en conscience et avec l'intersubjectivité des parties, où se rejoignent la réflexivité et l'altérité (Ricoeur, 1990).

2.1.4 Accompagnement des artistes

Le secteur culturel est en ce moment en grande transformation. Les programmes du Conseil des arts du Canada (CAC), du ministère de la Culture et des Communications du Québec (MCCQ) et du Conseil des Arts et des lettres du Québec (CALQ) ont été entièrement remaniés. Les artistes ont des pratiques de plus en plus éclatées où s'entrecroisent différentes disciplines. Les lieux de diffusion doivent repenser leurs offres de contenu et changer leurs manières de faire pour attirer les nouvelles générations.

Dans ce contexte, les services de conseils, de coaching, de consultation et de formation se multiplient. Les besoins des artistes quant à eux sont vastes et souvent peu définis. Selon les contextes et les ressources, les services d'accompagnement sont variables, mais souvent peu structurés et très peu documentés, au Québec du moins. Le Conseil de la culture du Bas-Saint-Laurent a démarré son service d'accompagnement en partenariat avec la Commission jeunesse régionale¹⁶ en 2007. Puisque la région n'offre pas

¹⁶ Les Forums jeunesse, dont faisait partie la Commission Jeunesse du BSL, ont été abolis par le gouvernement provincial en 2015. Ils étaient responsables du seul fonds du Québec géré PAR et POUR les jeunes de 35 ans et moins, en plus de stimuler la participation citoyenne et électorale des jeunes. <http://www.infodimanche.com/actualites/actualite/218364/la-commission-jeunesse-du-bas-saint-laurent-sindigne-de-labolition-des-forums-jeunesse> (consulté le 12 avril 2017)

de formation professionnelle artistique dans la majorité des disciplines, ce service a été d'abord conçu pour soutenir les artistes en voie de professionnalisation. La popularité du service et le grand besoin des artistes en matière de professionnalisation ont vite fait d'élargir le mandat à tous les niveaux de carrière pour soutenir des transitions de pratiques ou le développement de carrière. Le service concerne surtout la gestion de projets et l'élaboration de dossiers de demande de bourse ou de diffusion. La nature *multi-activités* (De Heus *et al.*, 2011) de la profession d'artiste et l'isolement créé par ces pratiques souvent solitaires, particulièrement en milieu rural et à l'extérieur des grands centres, font du service d'accompagnement un besoin nécessaire à l'autonomisation de leur statut d'artiste travailleur autonome.

Tout comme pour ce qui est de la vision de l'accompagnement en psychosociologie, l'accompagnement des artistes « s'articule principalement autour de la question relationnelle (Cousin, 2016, p.83) ». Ainsi, dans ma pratique auprès d'artistes, il n'y a pas d'accompagnement sans une clarification commune de la demande. Celle-ci peut se concrétiser, d'un commun accord, en projet d'accompagnement. Comme accompagnatrice, il est idéal que le projet soit clarifié et contractualisé avant de débiter et que l'artiste s'y engage puisque je m'y engage aussi à ses côtés.

2.1.5 Le développement professionnel et personnel

Cette recherche écrite à la première personne traite du développement professionnel comme d'une pratique évolutive. Cette évolutivité est une quête de justesse visant à déployer mon plein potentiel plus qu'une ambition de monter des échelons hiérarchiques.

La maîtrise en étude des pratiques psychosociales « débouche sur une meilleure connaissance de soi, sur une transformation de l'image de soi qui transforme inévitablement les pratiques psychosociales professionnelles et privées » (Pilon, 2003 ; cité par Pilon, 2004). Ainsi, cette formation expérientielle, en parallèle à ma pratique de

travailleuse culturelle, m'a appris à devenir une praticienne-chercheuse et une professionnelle réflexive et créative.

Ce mémoire retrace la trajectoire de renouvellement de mes pratiques psychosociales, dont celle d'agente de développement au Conseil de la culture du Bas-Saint-Laurent. Dans le cadre de mes fonctions, je prends part à la mission de l'organisme qui est de rendre visible, de contribuer à la consolidation, de mobiliser et de mettre à profit les richesses culturelles du territoire au service du déploiement des artistes et des organismes culturels, mais aussi au service du développement régional. Les tâches plus fréquemment associées aux agents de développement dans les conseils de la culture sont la recherche, l'analyse, la conception/coordination de projets et le service d'accompagnement.

Être travailleuse culturelle, c'est une double tâche : celle de contribuer au milieu culturel, mais celle aussi de tracer les contours d'un métier peu défini. Qu'en est-il de ma posture professionnelle dans ce statut encore méconnu qui semble ne pouvoir s'apprendre qu'en le faisant ? En effet, ce statut semble se créer par les apprentissages expérientiels évolutifs : « Ces transformations [...] sont liées à un savoir-faire personnel qui se développe au fil des analyses réflexives de pratiques et à la créativité qui en émerge » (Gélinas, 2004, p. 36). Ainsi, être travailleur culturel, c'est créer une pratique singulière au service du secteur culturel. Il est souvent aussi polyvalent que l'artiste ou le travailleur autonome.

Dans le développement de cette posture professionnelle, être une praticienne-chercheuse est pour moi fondamental puisque cela m'ouvre à l'étroite interrelation entre mes pratiques personnelles, professionnelles, culturelles et citoyennes. À dire vrai, réfléchir sur ma pratique contribue à mettre en lumière ce qui est transversal à l'ensemble de mes actions, mais aussi ce qui s'inter-influence dans mes compétences personnelles et professionnelles.

Être ainsi une agente de développement pour sa vie, pour son propre déploiement, c'est être plus consciente de son potentiel et de ses enjeux. Il s'agit surtout de tenter d'améliorer constamment ses pratiques au service de soi-même, d'autrui et de sa communauté. Je m'inscris dans la cohérence de ce que l'on appelle « les pratiques du soi » (Foucault, 2001b). Dans cette perspective, il y a une réciprocité entre « le besoin individuel

de réflexivité et les besoins organisationnels de gestion de la subjectivité » (Requilé, 2008, p. 75). C'est donc dans cette double posture de déploiement personnel et professionnel que se situe ce mémoire de maîtrise, qui porte l'ambition d'offrir à mon cheminement le potentiel transversal du renouvellement en n'excluant aucune de mes pratiques psychosociales.

2.1.6 Le développement culturel

Le développement culturel est quant à lui multiple. Dans cette recherche, il sera envisagé à deux niveaux. Celui du développement du secteur culturel et celui du développement culturel de chaque citoyen.

Le secteur culturel, selon Statistiques Canada, comprend les dimensions suivantes : *produit, industrie, profession et programme d'enseignement*. Ces dimensions se déploient dans six catégories de domaines : *patrimoine et bibliothèques, spectacles sur scène, arts visuels et appliqués, écrits et ouvrages publiés, audiovisuels et médias interactifs et enregistrement sonore* (Statistiques Canada, 2015). Il cerne donc majoritairement les domaines artistiques. Puis, il y a les incontournables politiques culturelles qui mettent en place des actions pour « [...] encourager la production de la culture par les créateurs et la consommation de la culture par la population » (Dumont, 1979, p.11). Ces structures sont essentielles pour préserver le statut professionnel de l'artiste et pour assurer la poursuite de la recherche, la création, la production et la diffusion de notre culture.

Le développement culturel citoyen est également bien plus complexe et en constante évolution. Guy Rocher (1969) dans sa définition de culture la nommait comme :

[...] un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte (Rocher, 1969, cité par Brault, 2009, p.28).

En ce sens, la culture comme je la nomme dans cette recherche, dans ce contexte de grands changements, pourrait être tissée par l'ensemble des cultures qui s'installent en chacun et chacune d'entre nous. Ces cultures en bouillonnement se rencontrent et forment

par nos liens nos cultures d'appartenances dont nous sommes à la fois co-créateurs et co-responsables. Enfin, le développement culturel se déploie dans ces deux mouvements qui s'inter-influencent constamment :

D'une part, la culture est un milieu : le monde n'est pas d'abord « naturel » ; il a été et demeure significatif par les relations que j'ai établies avec lui au sein de mes relations sociales de la prime enfance, le langage que j'ai épousé très tôt sans même en prendre conscience. La culture est, d'autre part, un horizon : les œuvres de l'art ou de la science le montrent (Dumont, 1979, p.21).

Toutes les actions qui portent une intention de croissance culturelle personnelle, professionnelle ou citoyenne, si petite soit-elle, contribuent à ce développement culturel en constant devenir.

2.1.7 La citoyenneté

La citoyenneté comprend la dimension statutaire composée des droits civils, politiques et sociaux ainsi que la dimension identitaire qui s'appuie sur le sentiment d'appartenance que l'on porte pour une communauté (Marshall cité par Coutu *et al.*, 2000). La citoyenneté est donc à la fois constituée de droits, mais aussi d'une certaine forme de devoir de participation à cette communauté à laquelle on appartient.

Dans le contexte actuel où les collectivités sont bonifiées par le pluralisme culturel issu de l'immigration et bousculées dans leur rapport aux communautés d'appartenance à l'ère du numérique (réseaux sociaux, accès à l'information, etc.), plusieurs auteurs nomment cet enjeu contemporain qu'est la *fragmentation de la citoyenneté* (Coutu *et al.*, 2000, p.13). Cette fragmentation met d'autant plus d'emphasis sur cette culture individuelle que je nommais plus tôt en constante évolution en chacun et chacune d'entre nous, mais aussi pour chacune des communautés qui forment notre société en grande mouvance.

Rappelons que la citoyenneté représente un statut attribué à l'ensemble des membres d'une communauté, membres qui doivent être égaux en termes de droits et de devoirs. À l'opposé, dans ces mêmes communautés, la classe sociale consiste en un système d'inégalités, appuyé par des intérêts, mais reposant aussi sur des valeurs et croyances

spécifiques (Coutu *et al.*, 2000). Ainsi, devant cette persistante inégalité de classes, il apparaît impératif de poursuivre l'éducation et la sensibilisation à l'importance de la participation citoyenne pour préserver cette dimension statutaire toujours vulnérable.

Il est important de continuer également les démarches pour encourager la citoyenneté, plus particulièrement dans le cadre de cette recherche la citoyenneté culturelle (RCRCQ, 2012) et du même coup les droits culturels qui assurent la « reconnaissance de droits tenant à l'identité des personnes et des groupes, à leur définition de soi, au respect d'un patrimoine particulier de traditions et valeurs » (Rocher, 1969 ; cité par Coutu *et al.*, 2000, p.16).

Finalement, *l'éducation à la citoyenneté mondiale* (UNESCO) appuie toute démarche qui encourage le respect mutuel, le développement du sentiment d'appartenance et la participation citoyenne. Puisque les jeunes se disent de plus en plus citoyens du monde (Poirier, 2012), j'ai soif de contribuer à accompagner les jeunes de demain à faire de nos sociétés des communautés plus innovantes et inclusives.

Au bout de ce chapitre, il convient de souligner que l'ensemble de ces concepts oriente déjà cette recherche dans une approche transversale de mes pratiques psychosociales personnelles, professionnelles et citoyennes afin de les mettre au service de mon *itinéraire de construction de soi* (Verdier, 2016) et de la collectivité. Il est maintenant important de préciser comment cette recherche a été menée, depuis quelle épistémologie et quelles approches méthodologiques.

2.2 ORIENTATION EPISTEMOLOGIQUE ET CHOIX METHODOLOGIQUE

Réussir, c'est comprendre en action. Les savoirs d'action des praticiens sont donc des théories implicites en acte.

Pascal Galvani (2003)

2.2.1 Le paradigme compréhensif et interprétatif

Il importe de bien positionner cette recherche d'un point de vue épistémologique. L'épistémologie est « l'étude de la constitution des connaissances valables » (Piaget, 1967 ;

cité par Le Moigne, 1994, p.3). On reconnaît deux grandes familles épistémologiques : le paradigme positiviste et interprétatif. Un paradigme constitue « une constellation de croyances, valeurs, techniques, etc. partagées par une communauté donnée » (Kuhn, 1962, p.175). La posture épistémologique est donc déterminante puisque c'est depuis cette dernière que se structure l'ensemble de la recherche.

Cette recherche s'inscrit dans le paradigme interprétatif. À la différence du paradigme positiviste qui cherche une logique de cause à effet, le paradigme interprétatif est soutenu par une conception pluraliste des connaissances (Gohier, 2004, p.4) qui prend en considération la subjectivité et l'intersubjectivité pour faire émerger le sens. Il s'agit donc de comprendre et d'interpréter les phénomènes plus que de les expliquer afin de créer des constats récurrents (Goyer, 1998, p.270). Cette conception de la compréhension opposée à l'explication a été centrale pour la phénoménologie, qui a fait de la description rigoureuse de l'expérience une pratique qui permet d'analyser le sens immanent à toute expérience vécue (Foucault, 1990). Ainsi, les sciences humaines tentent d'observer la complexité du sujet humain.

En étude des pratiques psychosociales, cette posture de recherche s'ancre dans l'humanité propre du chercheur. Dans ce contexte, « la distanciation nécessaire à l'objectivité recherchée du point de vue positiviste n'est pas souhaitable et serait même à proscrire dans ce cadre spécifique » (Leblanc-Casavant, 2015, p.46). L'invitation n'est donc pas de nier notre subjectivité, mais bien de la mettre au rendez-vous de la recherche de manière rigoureuse et attentive afin non seulement d'en révéler le sens, mais également de la mettre à profit dans nos pratiques. Par ce paradigme interprétatif, il est possible de sonder l'expérience de manière à rendre visible ce qui était là, mais que nous n'avions pas aperçu au départ puisqu'il était dans l'ombre d'une expérience effleurée à un moment précis. Par cette posture de recherche, il devient possible de plonger dans les profondeurs de l'expérience pour en extirper le sens.

2.2.2 Pour une approche qualitative de la recherche

La maîtrise en étude des pratiques psychosociales est inscrite dans un paradigme interprétatif compréhensif. Elle prend forme par des méthodologies propres à la recherche qualitative. En effet, tel que le décrit Rugira (2004, p.34) à la suite de Denzin et Lincoln (1994) : « l'approche qualitative tente de capturer le sens et d'interpréter les phénomènes à l'étude à partir des significations que les acteurs eux-mêmes leur donnent ». En conséquence, la recherche permet d'extraire le sens des données plutôt que de les transformer en résultats quantitatifs tels que des statistiques ou des pourcentages (Paillé et Mucchielli, 2012). L'analyse des données qualitatives, qui peuvent être des témoignages, des notes, des vidéos ou autres, convoque l'interprétation du chercheur afin d'observer, de ressentir, de comparer, de relier, puis d'en articuler les éléments pour enfin en systématiser la forme ou valider une théorie.

Paillé et Mucchielli (2012, p.12) soulignent que « [l']analyse qualitative est une activité humaine qui sollicite d'abord l'esprit curieux, le cœur sensible et la conscience attentive, et cet investissement de l'être transcende le domaine technique et pratique ». Il est intéressant déjà de faire le constat que cette dernière citation au sujet de la recherche qualitative est également transférable en tout point à l'analyse de pratique en recherche-création. Ainsi, à la suite de Lancri (2001), Gosselin souligne que la recherche en pratique artistique est faite d'aller-retour constants entre « d'une part, le pôle d'une pensée expérientielle, subjective et sensible et, d'autre part, le pôle d'une pensée conceptuelle, objective et rationnelle » (Gosselin et al., 2006, p.29).

Dans le cadre de ce projet de maîtrise, mes stratégies de recherche se sont tissées par une présence constante à l'écriture, à la pratique et à l'analyse, me permettant d'interpréter mes données et de faire émerger des connaissances nouvelles.

2.2.3 Pour une méthode heuristique

La méthode heuristique a pris forme dans les années soixante par les travaux de Moustakas (1961 et 1968) et Polanyi (1969). D'inspiration phénoménologique, elle permet au chercheur de s'inscrire lui-même dans son investigation. Le principe à la base de cette

méthode est qu'un individu « peut vivre profondément et passionnément le moment présent, être complètement captivé par les miracles et les mystères tout en étant engagé dans une expérience de recherche significative » (Craig, 1978, p.158). Il est donc possible, par cette méthode, de considérer l'ensemble des expériences vécues comme des objets de recherche. Le chercheur peut alors, par un engagement qui permet de pénétrer son expérience, dépasser les possibilités connues de sa singularité pour atteindre l'universel (Rogers, 1972). Cette pratique de l'investigation est engagée totalement puisque c'est « l'expérience corporelle, sensorielle et prérefléchie qui est le guide [...]. Le sujet impliqué dans une telle démarche s'installe de façon quotidienne dans un rapport d'ouverture et de curiosité face à son expérience » (Gauthier, 2016, pp.4-5).

Ce qui m'a aussi interpellée au sujet de la recherche heuristique au tout début de mon parcours de formation à la maîtrise est cette affinité entre la recherche heuristique en sciences humaines et la création artistique. En effet, la rencontre avec des savoirs tacites et leur mise en forme par la création de l'œuvre permettent la mise en sens de l'expérience artistique par la pratique réflexive. C'est cette exploration en profondeur de la création qui permet, entre autres, d'arriver à mieux nommer sa pratique et à rédiger sa démarche artistique. Gosselin appuie cette réflexion en disant que l'observation « de la démarche naturelle du praticien en art laisse transparaître son caractère heuristique » (Gosselin, 2006, p.29). Cette proximité avec la démarche de création artistique m'interpelle dans ma quête aux frontières entre les arts et la psychosociologie qui tente de trouver des manières de nommer mon chemin et ma pratique, tous deux accompagnés par les arts.

La démarche heuristique ouvre sur la possibilité pour le chercheur de s'investir entièrement dans son processus de recherche. Ce mémoire est pour moi l'occasion de tenter le tout pour le tout, et d'oser croire que ce processus saura me rapprocher de cette aspiration visant à développer plus de proximité entre l'intériorité et l'extériorité.

[...] la personne au défi de croire en elle-même, en ses propres ressources et potentialités au point qu'elle soit prête à tout risquer et qu'elle investisse ouvertement et directement les qualités plus riches de l'expérience humaine dans une aventure imprévisible, une quête personnelle de croissance et de découverte,

vers une nouvelle connaissance et une meilleure compréhension. (Craig, 1978, p.43)

Les étapes de la méthode heuristique élaborées par Moustakas sont l'engagement initial, l'immersion, l'incubation, l'illumination, la compréhension et la synthèse créatrice (voir figure 2).

L'engagement initial permet au chercheur de nommer la problématique qui le concerne personnellement, professionnellement, mais aussi scientifiquement en se situant dans un champ de recherche pertinent pour lui et le monde. *L'immersion* correspond ensuite à cette plongée dans son expérience avec sa question comme lanterne afin d'éclairer le thème de son investigation et de le documenter. Il y a ensuite cette étape qui permet une mise à distance de la recherche que Moustakas nomme *l'incubation*. Cette étape pourrait correspondre à cet ennui propice à l'émergence de la créativité (Mann et Cadman, 2014) que les artistes connaissent bien et qui ouvre l'espace réflexif nécessaire à la réorganisation de la pensée et à l'émergence de nouveauté. C'est dans cette qualité relâchée de présence que se présente l'imprévisible *illumination* qui met en relation d'une manière nouvelle les échos de l'immersion. Cette étape demande une confiance et une attention qui permet de saisir ces instants précieux de clarté. La *compréhension* contribue ensuite à valider et développer ces moments d'inspiration par une analyse réflexive qui contribuera à conceptualiser ces découvertes. C'est enfin par la mise en forme d'une *synthèse créatrice* que le chercheur peut partager les résultats de ce processus.

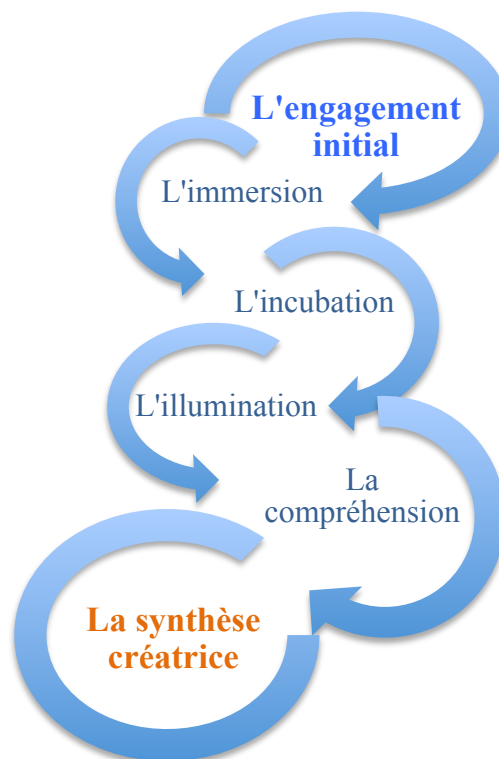


Figure 2 : Les différentes étapes de la recherche heuristique selon Moustakas

2.2.4 Pour une recherche en première personne : l'approche biographique

Dans une recherche qualitative en première personne, la question de la création de la connaissance et la validité de cette dernière s'appuie sur l'authenticité et la rigueur dans le processus d'explicitation des savoirs tacites logés dans la pratique. En effet, Schön (1983) souligne que « les praticiens en savent plus qu'ils ne le pensent et souvent ces savoirs demeurent à un niveau implicite ou tacite » (Schön, 1983 ; cité par Landry et Pilon, 2005, p.71). La maîtrise en étude des pratiques psychosociales s'appuie sur ce postulat pour accompagner les étudiants à faire émerger de nouvelles connaissances par une démarche réflexive rigoureuse et engagée à améliorer leur pratique.

Dans le cadre d'une recherche qui vise une réflexion sur sa propre pratique, la problématique doit faire état d'une pertinence personnelle qui va garantir la cohérence de la démarche de recherche en termes de transformation personnelle et professionnelle (Pilon, 2004). Pour y arriver, l'investigation traverse la formation, la pratique et la recherche. Ces

trois axes sont investis par l'étudiant qui tend à observer, décrire, expliciter, interpréter et systématiser sa pratique (Pilon, 2004). C'est cette trajectoire épistémologique qui accompagne la transformation des étudiants qui passent du statut de praticien au praticien réflexif d'abord pour ensuite devenir des praticiens-chercheurs. L'approche biographique est pour cela un levier puisqu'elle permet de mettre ses expériences singulières au service des questions de recherche et de la production de nouveaux savoirs utiles à la pratique.

L'exercice autobiographique exige [dans ce cas], de faire des aller-retours dans le temps, entre un futur incertain et un passé perdu. Il implique surtout la capacité d'habiter son présent, d'aller à la rencontre de soi, de celui que l'on fut, de celui que l'on s'imaginait être, mais surtout de cet autre qui advient. [...] L'histoire de vie est effectivement un outil efficace de transformation, ou pour mieux l'exprimer, d'autoformation (Rugira, 1995, pp.35-36).

La recherche à la première personne permet au praticien-chercheur de s'approcher de son histoire de vie et, par la démarche heuristique, d'accompagner la transformation de ses pratiques psychosociales. Myers et Lamarche (1992) définissent la recherche psychosociale comme « l'étude scientifique de la façon dont les gens se perçoivent, s'influencent et entrent en relation les uns avec les autres » (Pilon, 2004, p.76). Ce processus implique donc non seulement l'autoformation du rapport à soi-même, mais concerne aussi le rapport à autrui et aux communautés d'appartenance. Pour Christine Delory-Momberger (2014)¹⁷ :

La recherche biographique se donne pour projet d'explorer les configurations qui permettent à l'individu de donner forme et sens à son expérience dans les registres pluriels de son existence (la famille, l'école, le travail, la formation, le couple, la sexualité, la santé, etc.). Dans le domaine de l'éducation, la recherche biographique s'attache à mieux comprendre la manière dont les acteurs font signifier leurs expériences de formation et d'apprentissage, le rôle que jouent les institutions éducatives et formatives dans les constructions biographiques individuelles et dans les processus de socialisation.

Dans cette perspective, rappelons que la recherche biographique bâtit des ponts sensés entre la vie existentielle, la formation, la pratique et la recherche. Elle devient une

¹⁷ Citation extraite de la quatrième de couverture.

voie de renouvellement de pratiques psychosociales dans la mesure où l'ensemble de ces pratiques a une importante dimension relationnelle qui est renouvelée par le chemin de la pratique critique et réflexive inhérent à la démarche biographique (Delory-Momberger, 2014).

2.2.5 Terrain : expérience de vie personnelle et professionnelle

J'ai identifié trois terrains de recherche issus de mon expérience qui seront explorés dans ce mémoire et desquels seront produites mes données de recherche.

L'expérience intime de mon intériorité est mon premier terrain de recherche. Il correspond à cet espace entièrement subjectif, le plus souvent sensoriel, qui permet de recueillir la finesse du vécu dans lequel s'installe une quête existentielle. C'est là que se trouvent, en quelque sorte, les fondations de cette recherche.

Mon territoire relationnel est mon second terrain de recherche. Il est tissé par les rencontres avec ceux et celles qui ont marqué mon chemin, mais aussi avec le monde et les collectivités que j'ai croisées. Ce terrain trace un parcours relationnel qui a fait naître l'idée de cette recherche et qui est à la base de l'ensemble de mes pratiques psychosociales.

Enfin, ma trajectoire professionnelle, composée de mes formations ainsi que de mes expériences des milieux éducatifs et culturels, constitue mon dernier terrain de recherche. C'est non seulement par l'étude de ce terrain que je pourrai éclairer le chemin de mon développement professionnel, mais c'est aussi par lui que je pourrai espérer le renouvellement de mes pratiques à la fois personnelle, professionnelle et citoyenne.

2.2.6 Outils de recueil de données : journal de praticienne-chercheuse

Depuis le début de la maîtrise en 2010, je tiens un journal de praticienne-chercheuse dans lequel sont notés plusieurs récits de mes expériences en formation, de mon histoire de vie et de mes pratiques professionnelles, dont celle d'accompagnement d'artistes. Ce journal a d'abord été une manière de colliger les expériences pertinentes, mais aussi celles qui semblaient simplement devoir s'écrire. J'écris souvent ces données sous forme de récits phénoménologiques (Galvani, 2004a ; Vermersch, 1996), à la manière des « Je me

souviens... » de Galvani (2004a, pp.106-108). Je note des moments qui font surface pour ne pas les oublier. Ce type de récit descriptif, rédigé à la première personne du singulier et au présent, permet une qualité d'évocation du moment puisqu'il décrit à la fois le paysage intérieur et extérieur d'un instant précis.

Avec le temps, j'ai écrit des centaines de récits sur lesquels j'ai pu ensuite m'appuyer pour entrer dans cette recherche heuristique en première personne. En effet, ce type de recherche exige une présence rigoureuse à soi et une réelle proximité avec son expérience (Gauthier, 2016) ainsi qu'avec sa subjectivité tout au long du processus d'écriture : « Il s'agit donc de ce caractère indirect de l'atteinte de « soi » : à travers l'action – je me connais comme l'agent de mon action –, à travers mes récits » (Ricoeur, 1991, p.226).

Il est évident que ce type de recherche en première personne comporte des moments lors desquels tout devient flou et où rien ne semble créer du sens. Sur ce chemin parfois aride, le journal d'itinérance de René Barbier (1997), plus près d'une expression libre, m'a permis d'enrichir mes données.

Il vise à approcher nos itinéraires, à les observer, à les tracer et à y demeurer présent quoique cela en coûte. Faire parler ces itinéraires, les inciter à raconter ce qui les jalonne et ce qui s'y laisse rencontrer ainsi que son déploiement poétique, au centre même des mots, des concepts, des théories et des métaphores, les nôtres et ceux que nous empruntons à la communauté humaine, à ceux-là mêmes qui ont osé plonger leur regard dans la même profondeur que nous, tel est l'objet du journal d'itinérance (Rugira, 2004, pp.98-99).

Ce journal d'itinérance se compose de trois phases : *un journal-brouillon, un journal élaboré, et un journal commenté* (Barbier, 1997 ; cité par Gauthier, 2016, p.16).

Le *journal brouillon* permet au chercheur de consigner au quotidien ce qui semble important dans son expérience, mais aussi dans l'expérience de ceux et celles qu'il côtoie. Cette non-restriction permet de ne pas sélectionner ce qui serait pertinent ou non dans l'instant, mais d'oser conserver ce qui se présente comme important, comme les traces d'une trajectoire. Cette forme plus libre de journaux m'a permis de consigner mes dessins, des citations d'artistes, de chercheurs et d'écrivains, de noter des outils de pratique

professionnelle ou toute autre forme de notes. Ce journal offrait une proximité avec cet état chaotique de l'interrelation entre mes pratiques.

La deuxième phase, celle du *journal élaboré*, place le chercheur en dialogue avec le journal brouillon pour en libérer une première forme interprétative. Des lectures, réécritures et des résonances par séquences permettent d'être en relation avec la première phase d'une manière libre, créative et engagée. Cette réorganisation m'a offert un temps pour jouer avec la matière du journal brouillon et apercevoir le renouvellement du sens, les échos qui traversaient mes données, mais aussi de voir ce qui était jusque-là imperceptible.

Le *journal commenté* est la dernière phase et sans doute la plus difficile puisqu'elle exige de se commettre par la lecture d'extraits dans un groupe d'alliés, comme celui de la cohorte de maîtrise dans mon cas. C'est cette rencontre avec l'intersubjectivité des membres du groupe qui deviennent alors des participants actifs à sa recherche-action existentielle (Gauthier, 2016). Cette phase ouvre l'expérimentation de la nouveauté dans un contexte sécuritaire et constructif.

Ces journaux, inscrits dans une démarche heuristique spiralée plus que linéaire, créent des boucles de compréhension complexe qui s'entrecroisent pour en tisser des connaissances nouvelles et renouveler lentement les pratiques du praticien-chercheur. Il est essentiel de préciser ici que le processus de rédaction du journal commenté constitue une étape déjà avancée de la démarche d'interprétation des données en mode écriture. Le tableau suivant permet de voir la correspondance entre le journal d'itinérance et la démarche de recherche heuristique.

Tableau 1 : La correspondance entre le journal d'itinérance et la démarche de recherche heuristique

Démarche de recherche heuristique selon Moustakas (1990)	Journal d'itinérance (Barbier, 1997)
Engagement initial	Journal brouillon
Immersion	
Incubation	Journal élaboré
Illumination	
Compréhension	Journal commenté
Synthèse créatrice	

Source : Gauthier, à paraître, p.20

2.2.7 La méthode d'analyse qualitative des données en mode écriture

D'après Pierre Paillé et Alex Mucchielli (2012) procéder à une analyse de données qualitative exige de choisir des méthodes d'interprétation qui restent dans la même cohérence épistémologique et méthodologique. Ces auteurs proposent différentes manières de faire dont l'analyse en mode écriture. Ils rappellent que le processus de présentation et d'interprétation de données ne peut être dissocié de l'exercice d'écriture, voire de la rédaction du mémoire elle-même. Ils précisent que l'écriture actualise l'acte d'interprétation et de conceptualisation nécessaire à toute démarche de recherche. Comme le propose Gauthier (2007), le processus d'écriture constitue à la fois le chemin et le résultat de l'interprétation qualitative des données. Selon Paillé et Mucchielli (2003, p.104) : « L'écriture n'est donc pas uniquement un moyen de communication, ou même une activité de consignation, mais un acte créateur. Par elle le sens tout à la fois se dépose et s'expose. »

Cette forme d'interprétation a le mérite de permettre à la démarche de recherche de déployer son potentiel créatif. Elle outrepassse les enfermements qu'une « conception techniciste de la science, qui fonde souvent sa crédibilité sur une instrumentation sophistiquée, recourant la plupart du temps aux codes, aux catégorisations en unités

séparées qui parfois finissent par noyer le sens » (Gauthier, 2007, p.108). Dans le même ordre d'idées, Paillé et Mucchielli (2003) avancent que :

L'un des avantages à pratiquer l'écriture en texte suivi est qu'elle laisse place à la création et à l'expression spontanée, étant beaucoup plus sujette à une forme d'abandon créateur que la plupart des autres techniques d'analyse. [...] Sa fluidité et sa flexibilité lui permettent d'épouser les contours parfois capricieux de la réalité à l'étude, d'emprunter des voies d'interprétation incertaines, de poser et de résoudre des contradictions, bref de faire écho à la complexité des situations et des événements (Paillé et Mucchielli, 2003, p.105).

Une telle démarche d'interprétation des données qualitatives se déroule en quatre étapes différentes que présente de manière éloquente la figure suivante, même si celles-ci se réalisent de manière itérative : 1. La production des constats ; 2. L'interprétation ; 3. La recherche des récurrences et 4. La production d'un texte intégrateur (voir figure 3).

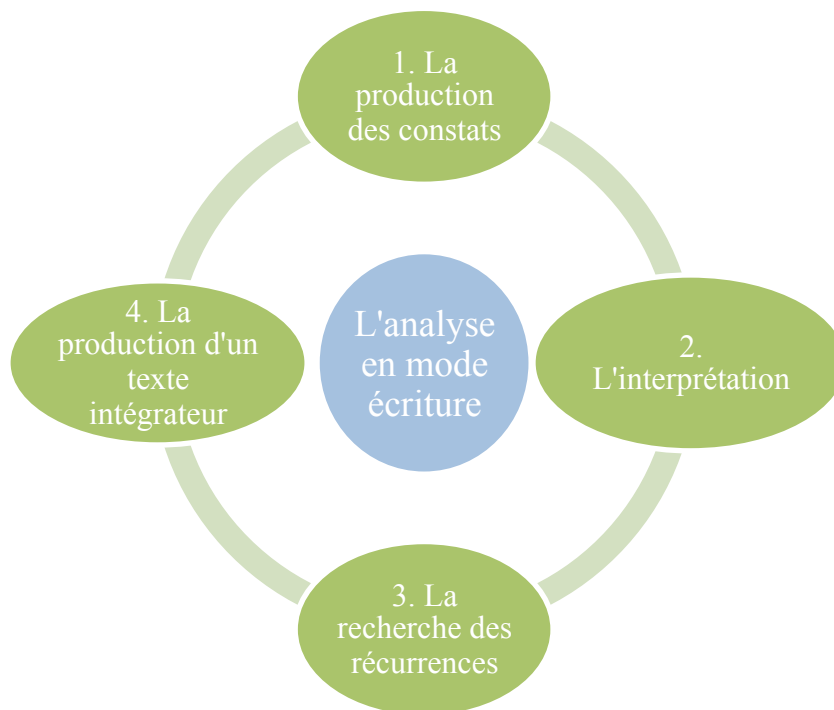


Figure 3 : Étapes de l'analyse en mode écriture d'après Paillé et Mucchielli (2012)

Ces différentes étapes sont là pour nous permettre de répondre à la question suivante :
« Qu'y a-t-il à décrire, rapporter, constater, mettre de l'avant, articuler relativement au matériau à l'étude ? » (Paillé et Muchielli, 2012, p.106).

PARTIE II
UN CHEMIN DE DEVELOPPEMENT
PERSONNEL, PROFESSIONNEL ET CITOYEN

*Le bonheur, c'est d'être fidèle aux aspirations de son âme.
 C'est d'être assez brave et assez fier pour écouter les voix
 qui montent de l'âme et obéir à la plus belle.*

Réjean Ducharme

Cette partie présente une sélection de mes données organisées en deux chapitres. Le premier raconte la genèse de mon histoire et présente les racines de ma pratique. Il décrit le chemin de développement personnel, professionnel et culturel que j'ai marché avec les arts comme compagnons de route et comme portevoix. Le second se veut témoin de la trajectoire de renouvellement de mes pratiques à la suite de ma formation à la maîtrise. C'est depuis la réécriture, la relecture et les interactions avec les écrits des auteurs que je développerai ensuite mon chapitre compréhensif.

CHAPITRE 3
CROITRE

*Car le recours aux genèses est aussi révélation des
 possibles.*

Fernand Dumont (1979, p.8)

Ce récit parle de la puissance que portent les arts pour magnifier les différences et offrir une parole pour ce que les mots ne peuvent pas et ne savent pas dire. Cette histoire en est une d'intériorité hypersensible et d'extériorité à conquérir, d'enfermement et de promesse de liberté, de rencontres fondatrices et d'une formation transformatrice. C'est

dans cette genèse que mon parcours personnel, professionnel et culturel prend sens, encore aujourd'hui.

3.1 ENFANCE : En équilibre entre deux mondes

L'essentiel est invisible pour les yeux.

Antoine de Saint-Exupéry

3.1.1 Hypersensibilité et socialisation

Enfant, j'étais hypersensible et timide. Je sentais tout, par tous mes sens, avec beaucoup d'intensité. Cette capacité aigüe à tout sentir très fort me mettait d'instinct dans une posture très contemplative, un peu à distance du monde. Aujourd'hui, des recherches classifient cette condition, dans certains cas et selon l'intensité des symptômes, parmi les troubles « de la régulation du traitement des stimuli sensoriels [...] déterminés par les réponses de ces enfants aux stimuli sensoriels [...] [éprouvés dans] le toucher, la vue, les bruits, le goût, l'odorat, les sensations de mouvements dans l'espace, et la conscience de la position du corps dans l'espace » (Zero to three, 2005 ; cité par Scholl, 2007, p.25).

Malgré cette condition, je n'étais pas dysfonctionnelle. Même si on me disait plutôt timide, j'étais bien entourée d'amis. J'aimais jouer seule, en nature, dessiner ou juste m'asseoir en silence dans la cour pour entendre le frottement des ailes d'un oiseau qui s'envole ou sentir l'odeur de la terre après la pluie.

Le ruisseau

Je suis joyeuse et légère. Aujourd'hui, je viens saluer mes amis les écrevisses. J'ai traversé le champ de pylônes électriques au soleil jusqu'à mon ruisseau. C'est humide aujourd'hui. Dans le champ, ça goûte la « batterie » dans ma bouche par temps humide. Je suis assise sur une roche, les bottes de pluie bien appuyées sur les galets au fond de mon ruisseau. Le soleil chaud perce la cime des arbres, je sens la chaleur de mon corps dans la fraîcheur des lieux. Je suis seule. Mon corps vibre doucement, je ferme les yeux de plénitude. Là, je ne sais plus où mon corps s'arrête et où le ruisseau commence. Je suis le bruissement des feuilles, le clapotement de l'eau, l'écureuil qui se hisse sur une branche, les perles humides dans l'air. Je suis si bien. Il n'y a plus de différence entre moi et l'air, moi et l'eau, moi et le soleil qui se glisse entre les branches. Tout me

traverse.

De retour à la maison, je suis muette, légère, gorgée de cette expérience du ruisseau. Je vole dans ma chambre et je dessine des galets, je froisse le papier pour qu'il ressemble au fond du ruisseau, j'y ajoute de la lumière. Je suis à la maison.

(D. Lapointe, journal de praticienne-chercheure, février 2010)

On dit des enfants qu'ils sont des éponges. J'avais cette faculté plus qu'aiguisée de tout sentir tout le temps, comme si mon corps était vaste comme la pièce dans laquelle je me trouvais, comme si la tristesse de l'autre m'habitait démesurément. Cela était à la fois magnifique, mais aussi tout un défi relationnel. Barbier parle de la sensibilité comme une « forme élaborée du sentiment de reliance : une empathie généralisée à tout ce qui vit et à tout ce qui est » (Barbier, 1997, p.288).

L'avalée

Je me souviens, j'ai 4 ans. Je suis dans la cuisine debout et j'ai fait quelque chose de mal. Mon papa me parle fort depuis l'autre bout de la cuisine. Il est fâché. Je m'accroche au bas de mon chandail comme à une corde avec mes doigts. Je ne sais pas s'il parle vraiment fort, mais en moi ça crie. Je n'entends pas ce qu'il dit, je le sens crier en moi, mon corps vibre trop fort, je vais tomber, je me sens mal, étourdie. Les sons de toute la maison, de tout le quartier s'accroissent en moi, cognent, secouent.

Je me rappelle avoir chuchoté : « Parle moins fort je ne t'entends pas ».

J'ai du mal à respirer.

Je m'assois sur le sol et je rampe jusqu'à ma chambre en silence.

Je ferme la porte et m'adosse contre mon lit.

Je suis avalée.

(D. Lapointe, journal de praticienne-chercheure, juin 2014).

Très tôt, je me suis créé des manières pour réguler cette sensibilité et en prendre soin. Des rituels de respirations et ce que je pourrais aujourd'hui nommer comme une forme de méditation. Je pratiquais ces rituels plusieurs fois par jour pour me recentrer, pour adoucir

mes sensations ou au contraire pour y plonger comme dans le récit du ruisseau. Ainsi je construisais mon rapport à mon monde intime, à mon espace intérieur.

Mes modes de communication et d'interaction avec moi et les autres étaient plus sensoriels que verbaux. Je n'avais aucune difficulté à communiquer verbalement ou à être en relation avec autrui, mais j'avais beaucoup de mal à exprimer ce que je percevais depuis cette forme d'intelligence sensorielle qui pour moi était beaucoup plus riche, plus présente et plus naturelle. À mon entrée à l'école, j'ai vite fait le constat que j'étais différente des autres.

L'apparition

Je me souviens, je suis dans ma classe de maternelle de l'école Chabot à Charlesbourg, en 1985. C'est un grand local coloré dont l'espace est divisé en zone d'activités. À droite de nos petits casiers, de grandes tables et des lavabos forment un espace pour le bricolage et la collation. À gauche, un grand tableau, un coin jeu avec un petit magasin, un castelet et une cuisinette pour faire comme les grands. Au centre, un grand espace avec des coussins et des livres pour s'asseoir en cercle, chanter et apprendre. C'est un lieu que j'aime, baigné par la lumière orangée des grandes fenêtres.

Je me souviens de ce moment où l'excitation des amis est palpable. Tout bouge. Je me sens envahie par l'intensité des bruits, la lumière trop forte. Tout vibre, je me sens trop pleine d'eux, trop pleine du lieu. Même les yeux ouverts, je n'arrive plus à sentir la différence entre la pièce et moi. J'ai la nausée. Je suis happée par la densité du moment. Les bruits s'intensifient, se mélangent et deviennent indistincts. Je suis calme, je sais quoi faire.

Comme à la maison quand je me sens ainsi, je me place au centre de la pièce. Je m'assois en indien, je couche mon dos au sol, je place mes mains en coupoles sur mon ventre et je respire doucement. Je respire en faisant entrer l'air doucement par mon nez et en le faisant doucement sortir par les paumes de mes mains jusqu'à ce que je sente tout mon corps à nouveau. Je me calme, me rapatrie, m'apaise. Les sons et les vibrations diminuent. Je retrouve doucement le confort du silence à l'intérieur de moi. Adoucie, je me rassois, je frotte mes mains doucement, j'ouvre les yeux.

Une partie des amis a cessé de jouer et me regarde étrangement... mon enseignante s'approche pour me demander ce que je fais avec un regard étrange. Je me sens soudainement étrangère, j'ai fait quelque chose de mal ? Je suis assise en indien, seule au centre de ma classe.

Maintenant, presque tous les amis me regardent.

Je reste muette.

Je suis différente.

(D. Lapointe, journal de praticienne-chercheure, mai 2014).

J'ai construit doucement le constat que j'appartenais à deux mondes parallèles, celui extérieur qui ressemblait à celui de tous les autres enfants et celui intérieur, inconnu des amis de la classe : invisible. Je suis rapidement passée maître à reconnaître ce regard d'étrangeté chez l'autre, comme si je parlais une autre langue, comme si j'avais un visage d'ailleurs. J'ai vite compris que mes copains ne sentaient pas les choses comme moi tout simplement. Cela n'était pas douloureux, je constatais que cet espace intérieur ne pouvait pas être partagé, mais je ne me sentais pas isolée. J'ai eu une enfance très heureuse. Mes parents étaient très respectueux de cet espace de moi. Ma mère m'avait demandé que mes « rituels » aient lieu dans l'intimité de ma chambre.

3.1.2 Regarder autrement : les arts comme stratégies de détournement

L'expression libre de cette hypersensibilité et ces rituels de relaxation sont ainsi devenus une part de mon intimité. Un jardin secret qui devait se vivre seule et dont l'expression devait être dans des lieux où les choses intimes ne sont pas visibles. Je me suis créé des territoires, des lieux où certaines choses sont permises ou interdites. Je me rappelle de ma mère qui me rassurait en me disant que les autres ne pouvaient pas comprendre parce qu'ils ne vivaient pas les choses de la même manière, ce qui ne voulait pas dire que ma manière était mauvaise. Consciente de ma différence, je portais de plus en plus d'attention à m'adapter au lieu et au contexte.

Dès la maternelle, j'ai observé que mes amis aimaient ma présence quand je n'étais pas « étrange ». Je ne me suis jamais sentie rejetée, je devais m'adapter pour appartenir à la fois à mon monde intérieur et au monde extérieur. Alors, j'ai tenté de trouver ce que je nomme des stratégies de détournement. Lorsque j'avais besoin de silence, les salles de bains et les coins éloignés des parcs étaient mes alliés. Si l'on me trouvait en méditation, il

était simple pour moi d'inventer un jeu de rôle qui pouvait normaliser l'instant ou justifier ma posture. C'était simple, je jouais !

Très tôt, le dessin et le bricolage se sont imposés comme alliés de mon expression. Cela me permettait de partager les échos de ces espaces intimes sans que les autres me trouvent étrange. Plutôt douée avec les crayons et les pinceaux, j'aimais pouvoir tout dessiner et être vue tout en restant cachée derrière les interprétations multiples des autres.

La cachette

Gardiennne : « Qu'as-tu dessiné Dominique ? »

Dominique : « C'est un personnage transparent, la lumière passe au travers, mais personne ne le voit. »

Gardiennne : « Wow, quelle belle idée ! »

(D. Lapointe, journal de praticienne-chercheuse, mai 2014).

Par le dessin, je n'étais jamais étrange. Ces créations, une fois réalisées, n'étaient plus moi, mais un espace de dialogue entre moi et l'autre. Un moyen de communication indirect. La créativité est alors devenue une voie de passage. Un lieu de discussion entre ma perception du monde et celle de chaque personne rencontrée. J'ai appris à être vue sans montrer, à trouver des lieux d'expression suffisamment flous pour dire sans nommer. J'y ai aussi trouvé un espace de rencontre.

Le bouquet-voilier

J'ai 6 ans. Je suis dans l'entrée du salon, chez mon grand-papa Bruno. Mon grand-père est mon idole. C'est un grand marin distingué aux yeux bleus étoilés et à la crinière blanche toujours douce et bien placée. Il est assis sur le fauteuil, les pantoufles bien ancrées dans l'océan bleu marine du tapis à poils longs. Je m'avance doucement, soulevant vers lui du bout des doigts avec fierté la peinture que je lui ai faite sur une vieille planche de bois traitée trouvée dans la cour. Un beau bouquet de fleurs que j'ai représenté dans un de ces cônes en papier, comme à l'épicerie. Il le saisit comme on prend un objet précieux. Son regard plonge dans l'image, la marée monte dans ses yeux. Il me regarde en disant : « C'est le plus beau des bateaux ! »

Je ne sais trop pourquoi, à ce moment, je tais la voix qui dit, loin en moi : « mais non grand-papa, c'est un bouquet ! ». À ce moment, nous sommes si

bien ensemble que je me sens complètement curieuse de voir ce qu'il a vu, dans ses yeux clairs à lui. Je m'approche, j'incline doucement la tête pour observer mon œuvre depuis le même point de vue que lui.

Devant moi, révélé par un bouquet à l'envers, un grand voilier se dresse fièrement sur ma planche. Mais oui, j'ai peint un beau bateau ce jour-là, avec mon grand-papa Bruno, ensemble.

Il me serait difficile aujourd'hui de dire comment, mais j'ai l'impression qu'à ce moment précis, j'ai su que l'on ne crée jamais seule et que créer est un acte de rencontre, de reliance, plus grand que soi et l'autre réunis.

(D. Lapointe, journal de praticienne-chercheure, janvier 2015).

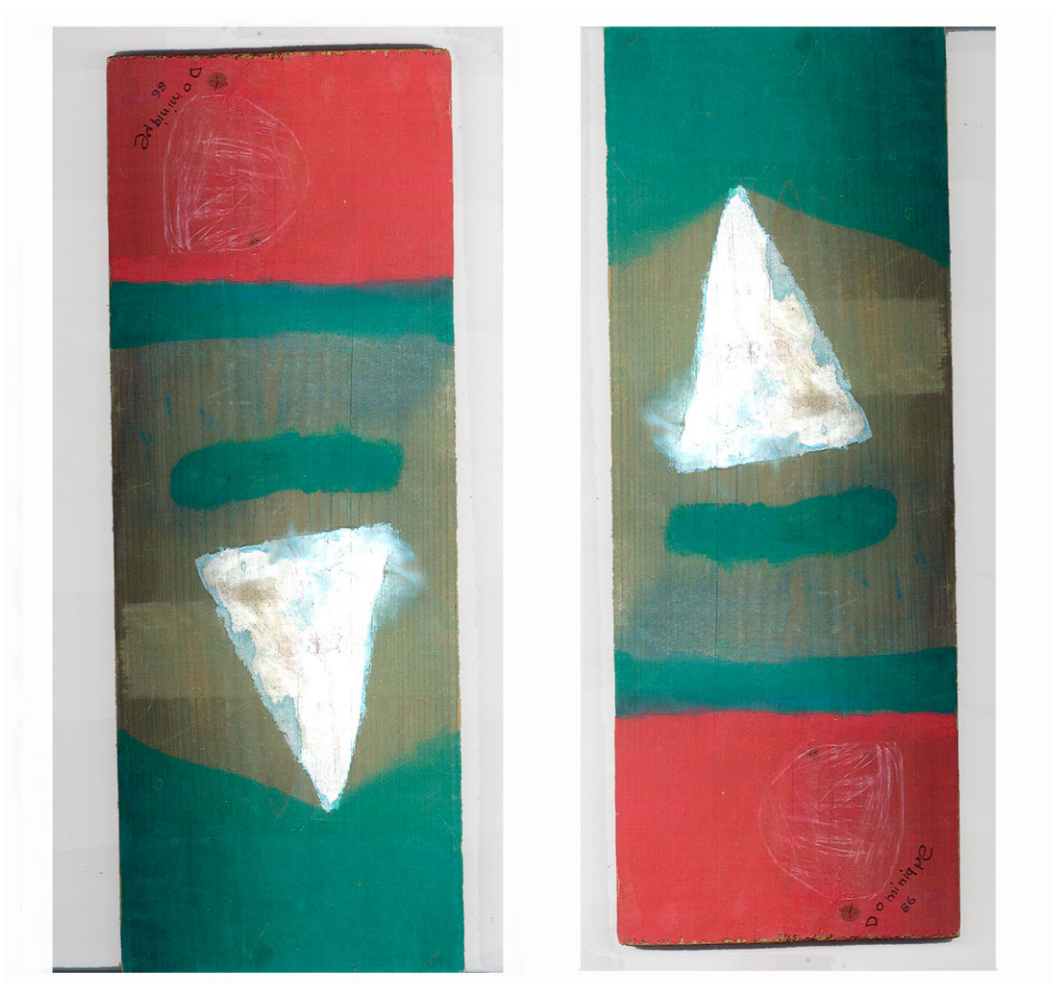


Figure 4 : Le bouquet-voilier

À ce moment, j'avais compris que nous avons tous une vision singulière du monde et de ce qui nous entoure. Les yeux de chacun filtraient donc le monde à leur manière ? Je n'étais donc pas seule à être différente, nous devons tous l'être ? Je me suis mise à être curieuse de la vision du monde de mes amis et compagnons de classe. Je me rappelle leur avoir souvent demandé : « Comment tu vois cet arbre ? À quoi il ressemble à travers tes yeux ? »

J'étais aussi fascinée par cet espace de rencontre confortable et protégé du dessin, puis du jeu en général. Je constatais avec étonnement que, sous le couvert du jeu, tout était possible. Je pouvais même faire mes rituels de méditation dans le champ près de chez moi si je disais que je jouais aux « indiens ». Par cet espace créatif, j'arrivais à être tout de moi en évitant ces regards d'étrangeté et sans mettre les gens mal à l'aise. J'arrivais à m'exprimer tout en étant en cohérence avec le contexte. J'étais une enfant heureuse, légère, libre et reliée à la fois.

3.1.3 La créativité comme droit d'être singulière

Le dessin et le jeu sont devenus rapidement un espace sacré essentiel à mon équilibre. C'est ce qui me permettait une certaine perméabilité entre le monde intérieur et le monde extérieur. Lorsque ma créativité sous forme de dessin ou de jeu était refusée sans raison ou exclue, je ressentais une forte injustice. À l'école, c'était souvent difficile d'être autorisée à être créative ou originale. Tout de l'école semblait nous guider vers une uniformisation des regards sur le monde. Je ne comprenais pas pourquoi ils nous voulaient tous pareils. Je piquais parfois des colères face à cette injuste étroitesse d'esprit ou ce manque de curiosité.

Le sapin jaune

Je suis en quatrième année, l'enseignante nous demande de dessiner un conifère sur notre feuille. Je suis contente de dessiner en classe, je commence à dessiner avec enthousiasme, je suis fière de mon conifère. L'enseignante arrive derrière mon épaule, elle soupire et prend mon dessin : « Tu vas déposer ton crayon et regarder ici ».

Elle pointe mon dessin et s'adresse à la classe : « Est-ce que Dominique a respecté la consigne ? De quelle couleur sont les conifères ? »

Les enfants disent « vert » en chœur.

Elle retourne mon dessin sur mon bureau et me dit : « Recommence, il te reste un peu de temps. » Puis, elle poursuit sa tournée sans même me regarder.

Je suis dans une colère monstrueuse, j'avais en plus respecté la consigne et pris soin de faire un dessin réaliste. Ma timidité prend la fuite. Je me lève, mes jambes tremblent, j'ai les larmes aux yeux et je dis très fort : « Ben moi, dans ma cour, il y a un mélèze, pis les mélèzes à l'automne, ben ils sont jaunes ! ». (D. Lapointe, journal de praticienne-chercheure, février 2010).

Je me sentais prête à tout pour préserver cette mince place à la singularité. Je trouvais frustrant lorsque nous devions faire tous la même chose exactement de la même manière et par les mêmes étapes. Je n'arrivais pas à comprendre. L'enseignante semblait souvent plus intéressée par l'observation de notre obéissance collective qu'à rencontrer chacun de ses élèves.

Dès l'âge de 10 ans, après avoir vu le film *Vincent et moi* du réalisateur québécois Rock Demers, je me suis mise à lire des biographies d'artistes impressionnistes, surréalistes et symbolistes à la bibliothèque. J'étais fascinée par les artistes et les œuvres. Je constate aujourd'hui que, chez les artistes, la singularité est non seulement reconnue mais également valorisée. Ces livres me permettaient de rencontrer leur vision du monde. Ils voyaient tous différemment, depuis leur sensibilité. Je me rappelle avoir accumulé mon argent de poche et avoir acheté en cachette l'œuvre complète en deux volumes de Vincent Van Gogh d'une valeur de quarante dollars à l'âge de 11 ans. Je l'avais cachée sous mon lit puisque j'avais peur que mes parents soient fâchés que j'aie dépensé tout mon argent de poche pour ce livre. Ma mère a finalement été plutôt fière lorsqu'elle l'a découvert par hasard.

Vers la fin de l'école primaire, les jeux perdaient peu à peu leur crédibilité. Plus aucun enfant ne reste longtemps les yeux fermés assis au centre d'un ruisseau à 12 ans. Les enfants normaux de 12 ans cherchent à faire des dessins réalistes... Je perdais le contrôle et je ne voulais plus grandir. Je voulais rester une enfant pour toujours. La tristesse et la crainte de devenir insensible prenaient de plus en plus de place.

3.2 ADOLESCENCE : EFFONDREMENT DES STRATEGIES ET REPLI SUR SOI

Tout m'avale. Quand j'ai les yeux fermés, c'est par mon ventre que je suis avalée, c'est dans mon ventre que j'étouffe. Quand j'ai les yeux ouverts, c'est par ce que je vois que je suis avalée, c'est dans le ventre de ce que je vois que je suffoque. Je suis avalée par le fleuve trop grand, par le ciel trop haut, par les fleurs trop fragiles, par les papillons trop craintifs, par le visage trop beau de ma mère. Le visage de ma mère est beau pour rien. S'il était laid, il serait laid pour rien. Les visages, beaux ou laids, ne servent à rien. On regarde un visage, un papillon, une fleur, et ça nous travaille, puis ça nous irrite. Si on se laisse faire, ça nous désespère. Il ne devrait pas y avoir de visages, de papillons, de fleurs. Que j'aie les yeux ouverts ou fermés, je suis englobée : il n'y a plus assez d'air tout à coup, mon cœur se serre, la peur me saisit.

Réjean Ducharme, *L'avalée des avalés*

3.2.1 Rupture et enfermement

Grandir était pour moi très difficile, mon vieillissement mettait en péril mes stratégies d'adaptation et de détournement. Il devenait de moins en moins ajusté et acceptable de jouer aux « indiens » dans le champ... Mon entrée au secondaire a été très pénible. J'étais en colère, je n'arrivais plus à apprécier mon hypersensibilité, à la vivre à l'école. J'avais du mal à l'autoréguler, je me sentais profondément triste et mésadaptée. Un soir, ma mère, inquiète, vient me voir dans ma chambre. Elle me voyait malheureuse. Après une longue discussion, elle me dit : « Ma grande, tu ne peux plus être dans ton monde comme ça. Les gens ne comprendront pas et j'ai peur qu'ils te prennent pour folle. Il faut que tu arrêtes tout ça. Tu n'es plus une enfant. ».

Jusque-là, ma mère avait été l'alliée de ma sensibilité. Elle me donnait le droit d'être entière et me protégeait lorsqu'il y avait des commentaires au sujet de mes comportements. Cette fois, j'ai senti la peur en elle, la peur en moi, son inquiétude et la mienne. Je l'ai vue pour la première fois vulnérable devant ma condition. Elle n'arriverait plus à me protéger. Ce soir-là, nos peurs, je crois, se sont mélangées et ont fracturé quelque chose dans notre

lien. Il y a eu une rupture de communication dans mon lien sensible avec ma mère ce soir-là.

Je me suis sentie seule pour la première fois et tout a changé. À partir de ce moment, la peur a grandi très vite. Je me suis mise à craindre que l'on me croit folle, que l'on m'enferme en psychiatrie sans que ma mère puisse me protéger, que l'on me fasse du mal. Les jeux n'étaient plus possibles.

Le claquement

Je me souviens, je suis en première année du secondaire dans le corridor, devant mon casier. C'est la fin de la journée. Toute l'école est dans le corridor. Tout le monde parle en même temps, les portes des casiers claquent, des cris se mélangent aux voix, tout le monde se bouscule et se frôle sans cesse. Je suis saturée. Engloutie toute entière par ces sons, ces êtres, ce lieu trop fort. J'ai des vertiges, la nausée monte. Je n'arrive pas à bouger. Je n'arrive pas à déplacer mes pieds et je me penche doucement dans mon casier pour tenter de retrouver mon calme. Je n'y arrive pas. Ma respiration est courte. Je m'accroupis devant mon casier, les bras autour de mon sac d'école. Les gens m'accrochent au passage encore puis encore. Je reste là en mettant toute mon énergie pour ne pas vomir ou perdre connaissance. Je reste là et j'attends. J'attends que les gens quittent le lieu, que le lieu se calme. Lorsque le corridor se vide, je me mets à pleurer doucement. Ce soir-là, j'ai raté mon autobus et je suis rentrée à pieds en pleurant de l'école. Je n'ai rien dit à mes parents en rentrant. En me couchant le soir, j'entendais encore les claquements des casiers en moi.

(D. Lapointe, journal de praticienne-chercheure, octobre 2015).

Mon hypersensibilité devenait de plus en plus douloureuse. Je me repliais sur moi-même, me tenant le plus possible à distance du monde. Je n'arrivais plus à me maintenir en équilibre entre mon intériorité sensible et mon extériorité. Tout s'effondrait.

Je ne voyais alors qu'une seule solution : je devais enfermer ma sensibilité à double tour avant que l'on ne m'enferme. Je me suis promis de fermer la porte entre mon monde et celui des autres pour le protéger, me protéger. L'enterrer comme un trésor d'enfant, l'enfouir en moi comme ces boîtes à souvenirs que l'on cache sans jamais les retrouver.

J'ai fait un pacte avec ma sensibilité. Dorénavant, plus de rituel, plus d'isolement silencieux, plus de fusion avec la nature, plus de méditation. J'aurais uniquement le droit de créer par les arts, seul lieu où ma sensibilité sera admise dans le monde extérieur.

Cela m'a pris un an. Seule, j'ai tout arrêté. Je me serrais les bras et le corps pour ne plus sentir trop tout le temps. J'enfonçais mes ongles dans les paumes de mes mains pour que cessent les vibrations. J'ai effacé mon journal intime page par page pour que personne ne me prenne pour une folle. Je me souviens de la douleur du deuil, de cette solitude douloureuse, de cette colère profonde. De cette rage contre celle en moi qui, pour grandir, abdique et prend la décision de devenir une adulte comme les autres, insensible et grise.

Je me suis mise à dessiner et à peindre tout le temps, comme pour tenter du neuf, pour me reconstruire toute autre. J'étais de plus en plus introvertie, je parlais peu. Mes parents étaient inquiets et moi, j'étais en peine d'amour de l'enfant que j'étais.

3.2.2 Être vue

Pendant cette année difficile, des lumières discrètes ont éclairé mon chemin pour que je trouve une lueur dans la pénombre. Voici deux des plus marquantes.

J'ai rencontré l'œuvre de Réjean Ducharme comme on rencontre une famille perdue. La poésie de ces enfants tourmentés qui refusaient de perdre l'essence de l'enfance m'a accompagnée étroitement. J'étais moins seule. J'ai tout lu de Ducharme et j'ai une reconnaissance infinie pour son œuvre. Sa présence m'a permis de traverser mon épreuve.

Ce matin, en sortant de mon livre, j'éprouvais une délicieuse sensation d'ébriété et d'espace, une grande impatience, un magnifique désir. Tout ce que je demande à un livre, c'est de m'inspirer ainsi de l'énergie et du courage, de me dire ainsi qu'il y a plus de vie que je ne peux en prendre, de me rappeler ainsi l'urgence d'agir (Ducharme, *L'avalée des avalés*, p.107).

J'ai eu également la chance de croiser la route d'un enseignant de français magnifique, Monsieur Arteau. Contre toute attente, il a posé un regard tendre à ce moment sur mon enfermement :

Le 100 % de Monsieur Arteau

Je suis assise à mon bureau. M. Arteau circule entre les chaises pour nous remettre nos dissertations corrigées pendant que nous travaillons. Il s'approche de moi, dépose ma feuille à l'envers sur mon bureau et dessine un carré : « Tu sais Dominique, la réussite scolaire pourrait ressembler à ce carré. Toi, tu es capable de répondre exactement aux consignes et d'obtenir le 100 % qui se trouve au centre de ce carré. Le 100 % de ceux qui connaissent les règles. Tu es aussi capable de tout rejeter et d'obtenir le 0 % qui se trouve complètement à l'extérieur du carré. Le 0 % de ceux qui refusent toutes les règles. Mais j'ai le sentiment que toi, même si l'on se connaît peu, tu pourrais obtenir ce 100 % caché qui se trouve sur la ligne du carré, à la jonction entre la consigne et le meilleur de toi. Là, ce qui t'est singulier me surprendra tant que je ne pourrai que te donner ce 100 % qui se cache ici, sur cette ligne. Tu comprends ? Je t'attends. ». Je suis restée muette. Il a continué sa distribution.

(D. Lapointe, journal de praticienne-chercheure, juillet 2012).

Ce moment fut un moment clé. Une forme indistincte d'un possible effleuré. Une bouée dans ma tempête. Je ne sais pas si j'ai compris à ce moment ce qu'il tentait de me dire, mais je me rappelle avoir été profondément émue. J'avais la sensation qu'il m'avait vue. Je sais maintenant que ses paroles ont construit une part de l'essence de la pédagogue que je suis devenue bien plus tard.

3.2.3 Devenir artiste : une discrète promesse de liberté

C'est dans l'exercice de son art que l'artiste trouve un heureux compromis avec tout ce qui l'a blessé ou vaincu dans sa vie quotidienne, par l'imagination, non pour échapper à son destin comme fait l'homme ordinaire, mais pour l'accomplir le plus totalement et le plus adéquatement possible.

Lawrence Durrell (1957) *Justine, Le quatuor d'Alexandrie*

Adolescente, j'étais timide. Les exposés oraux me terrorisaient et je portais des vêtements trop grands pour m'y cacher.

Je faisais beaucoup de dessins et de peintures pour quitter mon malaise, je me sentais constamment étouffée, contrainte, serrée, muette. Depuis mon pacte, ce qui restait de ma sensibilité était autorisé uniquement dans la création. C'était insuffisant. J'avais de bons amis, je n'étais pas seule, j'étais comme tout le monde, mais je portais constamment la douleur lancinante de l'enfermement.

Le seul lieu dans lequel je me sentais bien dans l'école secondaire était le local d'arts plastiques. J'étais douée et j'avais le droit de dessiner, d'être « dans ma bulle » tout en étant avec les autres dans la classe. M. Bédard m'a enseigné les arts plastiques pendant trois ans. Ce fut mon premier enseignant qui valorisait réellement la singularité des créations de ses élèves. Il a été très important dans ma trajectoire. Auprès de lui, mon désir de devenir artiste a été soutenu et encouragé. Je me souviens d'un midi où je lui ai confié mon désir d'étudier en arts plastiques et ma crainte que cela ne soit pas compris par mes parents. Il s'est assis auprès de moi et m'a aidée à écrire une lettre pour les convaincre et les rassurer. Par son aide, je me suis inscrite au cégep en arts plastiques quelques semaines plus tard.

J'ai tout misé sur ce mirage de devenir artiste avec l'espoir de regagner du bien-être. Une forme d'équilibre entre le sensible enfermé et l'extérieur à reconquérir. Devenir artiste me permettrait-il de gagner en liberté ? De me sentir légère à nouveau, à la fois libre et reliée ?

3.3 L'ÂGE ADULTE : LES ARTS COMME HYPOTHESE DE LIBERTE ENTRE L'INTERIORITE ET L'EXTERIORITE

Il y a un aigle pris dans mon ventre, et il bat des ailes de toute sa force pour se déprendre, pour sortir, pour regagner l'air ferme. Qui a mis cet aigle-là là ? Cet aigle est comme un désir de pureté qui serait près de se noyer, qui n'en pourrait plus de retenir son souffle, qu'on aurait ancré au fond du monde pour le punir.

Réjean Ducharme (1967) *Le nez qui voque*

3.3.1 L'artiste en formation

J'ai fait des études en arts plastiques pendant cinq ans en complétant une formation préuniversitaire en arts plastiques au Cégep de Sainte-Foy puis un baccalauréat en arts visuels à l'Université Laval. Même si j'ai beaucoup appris, j'étais insatisfaite de cet espace de formation technique et intellectuelle. Comme si rien ou si peu touchait l'essentiel, cet ancrage créateur qui met en lumière le chemin de chacun et sa vision singulière du monde rendu visible par l'œuvre. Je n'arrivais pas à me sentir réellement concernée.

Le processus de création était traité comme un mécanisme intellectuel. Pour moi, cette tentative de mettre à distance le sujet (artiste) de l'œuvre en disloquait le sens, nous laissant une lecture incomplète. L'œuvre me semblait alors aseptisée, devenant uniquement l'image ou l'objet d'un concept intellectuel dissocié du savoir expérientiel de l'artiste. Nous étions loin de nous poser la question que j'ai rencontrée beaucoup plus tard dans ma maîtrise en étude des pratiques psychosociales : quelle est la question de l'humanité dont ma vie a la réponse ? (Carl Jung, 1962). En quoi mon œuvre contribue-t-elle au monde et à ma vie ? Il me semblait que les démarches artistiques que nous rédigeons parlaient uniquement de l'aspect formel et conceptuel de l'œuvre. Pendant cette période, j'étais tourmentée, insatisfaite sans trop savoir dire pourquoi.

3.3.2 La naissance de l'accompagnatrice d'artistes

En 2001, deuxième année de baccalauréat en arts visuels, j'ai rencontré François Bertrand, psychologue et fondateur du Programme *Vincent et moi* de l'Institut universitaire en santé mentale de Québec. Ce programme a pour mission d'accompagner et de soutenir les artistes qui vivent avec la maladie mentale. Il met à disposition des artistes un espace de création libre en donnant également accès aux ressources humaines et matérielles nécessaires. Cet organisme présente également des expositions et offre entre autres le prêt d'œuvres aux écoles et aux entreprises. Avec François, j'ai fait mes premiers accompagnements d'artistes. Nous devons écrire une très courte démarche pour les expositions et des notices biographiques des artistes. Ces rencontres ont été pour moi

révélatrices et m'ont permis de rencontrer cet espace liant la création à l'essentiel et à la beauté de l'être. J'ai beaucoup appris auprès d'eux.

Le dessin portevoix

Nous sommes dans un atelier de l'école des arts visuels de l'Université Laval. Une artiste de Vincent et moi est jumelée à un étudiant pour une courte résidence de création. Je lui demande : « Raconte-moi, comment tu as fait ce dessin ? ». Elle me répond doucement: « C'est plus facile pour moi de dessiner que de parler, alors je parle en dessinant. Depuis que je suis petite, je parle en dessinant. M'entends-tu ? ». Moi : « Oui, je crois... oui, moi aussi je parle en dessinant, je crois... ».

(D. Lapointe, journal de praticienne-chercheure, février 2011).

J'ai été profondément touchée par cette expérience. Moi qui ai eu si peur d'être enfermée en psychiatrie, me voilà auprès de ces artistes, bouleversée par leurs regards, leurs œuvres, leurs histoires. Ont-ils été un jour l'enfant que j'étais ?

J'étais tourmentée. Le mirage de l'artiste devenait de plus en plus brumeux. J'étais usée de ce rythme de création qui était trop peu relié à cet ancrage créateur. L'expérience de *Vincent et moi* a ouvert en moi le désir de tenter l'expérience de l'enseignement. Devenir enseignante pour autoriser et encourager la singularité de chacun et sa créativité. Je pourrais alors peut-être offrir ce que je n'ai pas reçu dans mon parcours de formation ? J'arrivais au bout de mon baccalauréat et j'ai fait des démarches pour tenter de faire un premier stage en enseignement des arts comme cours optionnel extérieur à mon programme d'études. Je voulais explorer cette possibilité de devenir enseignante. Ma demande a finalement été acceptée.

3.3.3 Entrer dans un groupe par le théâtre

J'ai déjà nommé à quel point j'étais repliée sur moi-même à l'adolescence. Je suis devenue très timide. Je crois que j'avais simplement peur d'être vue ou d'attirer l'attention. J'étais malade avant mes exposés oraux tellement cela m'angoissait. Vers la fin du secondaire, j'étais usée de cette incapacité à prendre parole devant un groupe. J'avais craint

que cela me nuise dans la recherche d'un travail et que cela m'empêche de développer de nouvelles amitiés au cégep. Pour vaincre cette timidité, j'ai pris la décision, peut-être naïvement, de m'inscrire en théâtre parascolaire à mon entrée au cégep. Cette initiation au théâtre a d'abord été un acte violent que je me suis infligé pour quitter ma timidité. Je me souviens à quel point j'étais terrorisée avant les représentations. J'étais malade plusieurs jours avant, mais la fierté de réussir à jouer sur scène devant des centaines de personnes a tout de même réussi à adoucir ma timidité. Contre toute attente, j'arrivais à traverser mes épreuves !

Plus tard, mon inscription au baccalauréat en enseignement des arts plastiques comprenait aussi l'enseignement de l'art dramatique. Je fus alors la première surprise de constater à quel point j'appréciais la formation en art dramatique qui a été une réelle découverte dans mon parcours universitaire. La pédagogie de l'art dramatique, centré sur le développement du groupe, permettait de co-apprendre et d'expérimenter en groupe en se soutenant les uns les autres. Le théâtre de l'opprimé (Boal, 2003-1971) et l'approche des Cycles REPÈRE (Roy, 1995) m'ont particulièrement intéressée par leurs méthodes de création collective. Il y avait là pour moi des pistes pédagogiques qui rendaient possible un processus de création de groupe en considérant l'apport de chacun.

3.3.4 L'enseignante

Je ne suis pas responsable de ce que l'on a fait de moi, mais je suis responsable de ce que je fais de ce que l'on a fait de moi.

Jean-Paul Sartre

Lors de ce premier stage d'observation dans une classe de deuxième secondaire, j'ai eu la chance de rencontrer un enseignant passionné par son métier, Monsieur Pascal Delsalle.

Le point de fuite

Je me souviens, Pascal est à la porte de son local. Comme à chacun de ses cours, il accueille chaque élève personnellement. Il a un lien extraordinaire

avec eux. Il écrit « POINT DE FUITE » au tableau. Puis, il place un bandeau à l'horizontale sur sa tête sur lequel est fixée, au centre de son visage, une tige courbée en métal. Au bout de celle-ci, une toute petite balle rouge juste devant ses yeux. Toute la classe se met à rire, il joue en bougeant sa tête et la balle reste bien fixe devant son regard : « Voici mon point de fuite, là où se pose mon regard et à partir duquel je peux créer de la profondeur dans l'espace que je regarde. Le point de fuite dépend de là où on pose ses yeux. Il y a donc autant de points de fuite qu'il y a de paires d'yeux dans cette classe. Personne ne voit les choses de la même façon. Par exemple, si je monte sur ce bureau (il monte sur le bureau d'un élève), mon point de vue change et mon point de fuite aussi. Il n'est pas le même que le tien. Lorsque l'on dessine et que l'on veut dessiner de la profondeur, nous pouvons décider où sera notre point de fuite et dessiner ainsi en trois dimensions. C'est ce que nous allons tenter aujourd'hui. ». Je l'observe silencieuse depuis l'autre bout de la classe. J'ai la gorge serrée, je suis à la fois fascinée, émue et surexcitée. Je serai enseignante !

(D. Lapointe, journal de praticienne-chercheure, octobre 2013).

Ce moment est marquant puisque non seulement il me plaçait comme témoin d'une pédagogie qui m'animait, mais il nommait également dans un cours théorique ce souci du regard de l'autre sur le monde. Déjà, même dans un cours technique sur le point de fuite en dessin d'observation, il soulignait l'importance de la différenciation et de la singularité.

Pendant mes études en enseignement des arts, j'ai eu quatre stages, dont un au primaire. Je me souviens avoir discuté un midi avec les enseignantes de l'école. Elles disaient toutes qu'elles ne savaient pas dessiner, quelles n'aimaient pas cela et qu'elles se sentaient imposteurs d'avoir à donner des cours d'arts plastiques aux enfants.

Il faut savoir qu'il y a très peu de spécialistes en arts plastiques et en art dramatique au primaire au Québec. Dans presque tous les cas, les écoles engagent un seul enseignant spécialiste dans une seule discipline artistique qui sera enseignée aux enfants pendant leurs années d'école primaire. La majorité des écoles de la Capitale-Nationale choisit la musique. Les enseignantes généralistes doivent donc enseigner les arts plastiques et les autres arts, même si elles n'ont eu souvent qu'un seul cours en éducation artistique. Les entendre sur leurs difficultés et sur les effets probables de celles-ci sur les enfants m'attristait énormément. Je sentais le besoin de les aider et ainsi de faire un pas pour que les enfants

aussi puissent être en contact avec les arts plastiques d'une manière positive. J'ai donc proposé, avec une autre stagiaire, des ateliers sur l'heure du lunch offerts aux enseignantes. Des jeux pour les aider à trouver du plaisir lorsqu'elles enseignent les arts plastiques.

Les sceptiques seront confondus

Je sens que les enseignants, venus pourtant nombreux, ne sont pas à l'aise. Le groupe est agité, des blagues et des commentaires sur leur manque de savoir-faire et les mauvaises notes obtenues lors de leur parcours scolaire en arts soufflent sous les tables placées en U dans le local. Je sais que je n'ai pas les conditions pour débiter quoi que ce soit. J'ai besoin d'aérer l'espace, de diminuer leur charge avant de débiter. Puis, pendant cette réflexion, je me rappelle avoir posé mon regard sur Karine (nom fictif), enseignante de première année. Puis, j'ai une idée. Je demande à Karine de me venir en aide. Je la nomme devant les autres : l'experte en dessin. Elle fait partie des plus réticentes et je sais que mon approche la rassurera elle et donc, peut-être tous les autres ? Mal à l'aise, avec un sourire en coin, Karine vient me rejoindre en se nommant experte en bonhomme allumette ! Déjà, le groupe qui rigole est plus détendu. Je nomme ensuite que, tout comme Karine, les enseignants en première année sont souvent les plus outillés pour enseigner le dessin puisqu'ils enseignent l'écriture, la graphie. Silence, le groupe est plus que sceptique ou intrigué ! Je demande à tout le monde d'écrire leur nom sur une feuille, Karine au tableau. Je nomme que cette réflexion est tirée du livre de Betty Edwards que je leur présenterai et dans lequel il y a plusieurs jeux simples de dessin d'observation particulièrement intéressants pour les élèves de sixième année et plus. Je dis : « Vous avez devant vous la preuve que vous êtes bon en dessin ! ». Je poursuis avec une confiance qui s'installe en moi : « Vous avez non seulement la preuve que vous savez, avec de la pratique et du travail, faire par observation d'abord, mais aussi de mémoire les lignes codées les plus complexes : celles de l'écriture. Vous pouvez non seulement le faire avec rapidité, mais également avec une certaine créativité qui vous est propre puisqu'aucune de vos écritures n'est identique même si vous utilisez les mêmes signes. Chacun a son style, ses rondeurs, ses inclinaisons, son rythme, ses points de pression et ses effleurements. Il ne reste plus qu'à continuer à apprendre ce que vous savez déjà : dessiner ! ». Je me suis vue dans mon feu à ce moment, ma parole était libre et passionnée. Je me suis vue les voir me voir en arrêt sur image, du haut de mes 23 ans, fascinée par ce qui venait de se passer. Ils ont ensuite joué avec liberté dans les exercices proposés. Plusieurs m'ont reparlé de ce moment par la suite avec enthousiasme.

(D. Lapointe, journal de praticienne-chercheure, mai 2012).

J'étais pleine d'espoir en imaginant que ces ateliers pouvaient changer leur rapport au dessin, à la créativité, à l'enseignement des arts. J'étais fébrile en pensant aux enfants qui peut-être apprendraient à dessiner plus librement avec un enseignant enthousiaste et encourageant. Même si mon stage ne demandait pas de faire ces ateliers, ma collègue stagiaire et moi avons fait quatre ateliers avec eux. À la fin, ils n'avaient plus peur de montrer leurs dessins les uns avec les autres, ils les présentaient dans la joie simple de partager leurs améliorations et leurs découvertes.

À la suite de ce deuxième baccalauréat en enseignement des arts plastiques et de l'art dramatique, j'ai enseigné au secondaire pendant cinq ans. En tant que jeune enseignante, je me sentais témoin privilégiée de ces moments de l'adolescence où tout est en mouvance en soi, où tout est intense, où tout est possible. Alors que j'avais vécu difficilement mon adolescence, j'étais pleine d'admiration et de respect pour les adolescents avec qui je partageais mon quotidien. J'ai clarifié ma mission comme enseignante : celle de leur offrir une rencontre autour de la création, les guider dans la rencontre de leur créativité singulière de manière à ce qu'ils soient curieux d'eux-mêmes et de leurs pairs. J'avais surtout envie de souffler sur les braises de ce qui les rend si beaux, leur offrir un espace pour oser expérimenter dans un respect mutuel. Je désirais profondément qu'ils déploient leur potentiel dans un espace d'apprentissage sécurisant.

Charles

Je me souviens de Charles (nom fictif), un ado au regard lourd qui s'asseyait à distance du groupe. Il allait très peu à ses cours et, dès la première journée de classe, il m'a clairement dit : « J'ai rien à crisser de l'art dramatique, j'ai pas choisi ça ». Charles était pourtant brillant, vraiment brillant, mais détestait l'école. Je sentais bien que l'école n'était pas le lieu idéal pour « les Charles » de ce monde, pour ceux et celles qui ne veulent pas être « mis en boîte ». Être assis quatre fois par jour dans un local pendant 75 minutes en n'ayant droit de se lever que lorsque tous se lèvent au son d'une cloche était au-dessus de ses forces, mais surtout contre sa nature en quête d'une totale liberté. Il me disait : « l'école c't'un vrai trou ». Au deuxième cours, je savais que le contrat de départ de ce cours d'art dramatique était voué à l'échec. Pourtant, je voyais l'intelligence dans

la clarté de son regard. Ce jour-là, je l'ai rencontré à part. Je lui ai dit que je le trouvais pas mal brillant pour quelqu'un qui n'aime pas l'école. Je lui ai demandé : « Qu'est-ce qui te fait triper dans la vie ? ». Il m'a répondu la musique : « J'ai un band de hip-hop, tu connais ? ». Moi : « Non, tu as un enregistrement ? J'aimerais entendre ». Il sort de sa poche un écouteur qu'il me met dans la main. Ce que j'entends est vraiment trop fort, chaotique et la qualité de l'enregistrement est faible, mais j'entends sa voix qui chante ses mots. Je lui ai proposé de venir me voir cinq minutes avant le début du prochain cours, que j'aurai une proposition à lui faire après ce que j'avais entendu. J'ai demandé une rencontre avec le directeur. Je voulais que Charles soit musicien et directeur technique à l'éclairage et au son dans son cours d'art dramatique. Je ne pourrais pas l'évaluer selon le programme du ministère puisqu'il ne ferait pas d'art dramatique, mais j'évaluerais d'une façon similaire ses compétences en création, interprétation et appréciation critique depuis son travail en sono et éclairage. Le directeur a finalement accepté et avec l'accord de Charles qui était étonné de ma proposition et visiblement enthousiaste, je lui ai appris à manipuler à la console de son et celle de l'éclairage scénique en nommant que cela lui sera utile pour sa musique et ses spectacles. Je lui ai ensuite donné carte blanche pour réaliser la sono et l'éclairage de la pièce de fin d'année. Charles n'a jamais manqué un cours d'art dramatique. En février, il a été suspendu pour une semaine à cause de ses absences dans ses autres cours. Malgré sa suspension, on lui a donné le droit de venir aux répétitions de théâtre après les cours. Il a terminé son année avec 92 % en art dramatique et, malheureusement, un échec dans toutes ses autres matières...

(D. Lapointe, journal de praticienne-chercheure, janvier 2013).

Je ne sais pas ce qu'est devenu Charles (nom fictif). Il est passé me voir une fois l'année suivante pour m'offrir son premier enregistrement maison. J'aimerais avoir de ces nouvelles, savoir qu'il a trouvé sur son chemin des gens qui ont pris soin de sa beauté. Pendant ces cinq années d'enseignement au secondaire, il y en a eu plusieurs « des Charles », tous différents et inspirants. J'ai beaucoup appris avec eux à offrir l'école dont j'aurais eu besoin plus jeune. J'ai appris à croire à la différence de l'autre et toujours la considérer comme un trésor, comme une force afin qu'elle ose s'offrir.

J'ai tant appris en travaillant avec ces groupes de jeunes. Je prenais le temps de former en début d'année un être ensemble, une troupe, un lien de confiance pour que

chacun puisse expérimenter sa lumière. Comme le dit si bien Patrice Desbiens : « À quoi ça sert d'être brillant si t'éclaires personne ?¹⁸ ».

À la rencontre du groupe

Je me souviens, c'est mon premier cours d'art dramatique avec ce groupe. Nous sommes dans la pénombre du salon étudiant que j'ai réussi à obtenir pour donner mes cours ailleurs que dans un local de classe ordinaire. Mon but premier est de les rencontrer pour la première fois et de les connaître. Je leur demande de laisser leurs choses sur les tables et de s'asseoir en cercle au sol. Ils sont en troisième secondaire, c'est leur première année dans cette école qui offre la formation du deuxième cycle. Ils semblent ne rien comprendre à ma proposition et trouver cela bébé, mais se déplacent en ricanant. Je les accueille, leur explique que l'art dramatique ne peut s'apprendre qu'à plusieurs et que nous devons apprendre d'abord à nous connaître. L'année précédente, j'avais utilisé un truc mnémotechnique appris dans une de mes formations avec un groupe et cela avait bien fonctionné pour démontrer l'intérêt que je portais à chaque membre du groupe. Je me lance donc dans cet exercice en leur disant que cela fait un an que je ne l'ai pas utilisé, que nous allons le faire ensemble. Je nomme l'importance de se connaître les uns les autres et je leur demande d'embarquer dans cette activité un peu farfelue, mais qui fonctionne si nous restons concentrés et à l'écoute.

Nous allons apprendre les noms de tout le monde aujourd'hui. À tour de rôle, vous allez dire votre prénom, qu'est-ce qui vous attire en art dramatique, votre prénom à nouveau, votre odeur préférée et votre prénom une dernière fois. Personne ne parle autrement que lorsque c'est son tour. Si vous connaissez déjà les noms, tentez de retenir les odeurs préférées. Les jeunes rigolent, mais acceptent. Je commence, puis, tour à tour, ils se prêtent au jeu, avec quelques éclats de rire, mais dans le respect de chacun. Je renomme à haute voix chacun d'eux en leur souhaitant la bienvenue après chaque intervention. Nous prenons le temps d'entendre tous ces jeunes qui se révèlent par leurs postures, leurs voix, leurs regards et leurs attitudes. Nous sommes ensemble, concentrés à retenir les noms, les visages, les odeurs préférées.

La tournée complétée, je m'arrête, je les regarde, leur dis que je sens que nous allons vivre une belle année ensemble et je les nomme un à un en les regardant. Lorsque j'ai une hésitation, un élève complice me souffle la réponse. Je suis surprise de voir que je me rappelle de 32 noms sur 34. En

¹⁸ Titre du poème de Patrice Desbiens : <https://nac-cna.ca/fr/event/11794> (consulté le 26 avril 2017)

bout de course, je nomme que j'apprends leurs noms par cœur, avec cœur, avec le désir de mieux les connaître et d'apprendre ensemble. Nous sommes une troupe de théâtre ! Le silence est total, les yeux pétillants et je sens que l'espace du groupe se forme doucement. Ils ont parlé plus que moi et pourtant, à ce moment, je me sens profondément enseignante. Je ferai par la suite cette activité à chaque première rencontre avec un groupe.

(D. Lapointe, journal de praticienne-chercheure, novembre 2010).

Je tenais à découvrir leurs passions, leurs rêves et à travailler à les faire fleurir par l'exploration de pratiques artistiques. Pour moi, accompagner l'être créateur c'est créer avec lui, à sa mesure. Aller à la rencontre de sa vision du monde et lui offrir l'espace et le soutien nécessaire pour l'explorer en étant en relation avec les autres. Je m'approchais de plus en plus, avec eux, de cet espace dont j'avais tant besoin. Plus ils étaient libres d'explorer, plus ils étaient en confiance avec le groupe et moi, plus je me sentais dans une forme de justesse entre mon monde intérieur et extérieur, le monde partagé avec eux.

3.3.5 La créativité transdisciplinaire

Pendant mon parcours d'enseignante au secondaire, une enseignante en anglais est venue me rencontrer. Les élèves disaient utiliser des techniques apprises dans les cours d'arts pour rédiger leur texte en anglais. Je ne savais pas trop de quoi il s'agissait alors j'ai demandé aux élèves.

Plus brillants que moi !

Je me souviens, ils étaient 5 dans le corridor à parler presque tous en même temps : « Ben oui, on a repris la méthode des Cycles REPÈRE, mais la ressource est organisée en lien avec les consignes d'Hélène. On co-crée l'histoire d'une pub, pis on a fait un cadavre exquis aussi, mais à partir des éléments de l'impro en Cycles REPÈRE. On ne joue pas par exemple, on fait des impros juste avec des mots pour pas déranger la classe. Notre pub est vraiment géniale, je n'aurais jamais cru inventer ça ! ». Je les écoutais, émerveillée ! Ils étaient plus brillants que moi, ils étaient libres de créer non seulement en arts, mais dans tous leurs cours !

(D. Lapointe, journal de praticienne-chercheure mars 2012)

Après en avoir discuté avec les élèves, je me suis rendue à l'évidence que non seulement j'avais contribué à développer leur créativité avec eux, mais qu'elle était transdisciplinaire ! Pendant ces années, le projet d'une maîtrise en éducation portant sur la créativité comme moteur d'apprentissage et de motivation se tissait doucement. Et si un espace créatif ouvert permettait aux enfants et aux adolescents d'offrir le meilleur d'eux à l'école tout en apprenant ?

3.3.6 La mère : Responsabilité intergénérationnelle

En 2007, pendant mes années d'enseignement, je suis tombée enceinte. Plusieurs craintes enfouies ont refait surface par la présence de ma fille dans mon ventre. Sera-t-elle aussi sensible que moi ? Pourrai-je l'accompagner ? Arriverai-je à ne pas projeter mon expérience sur la sienne ? Ces questions m'habitaient beaucoup. Si j'avais bel et bien enfermé mon hypersensibilité en moi, ma fille s'y trouvait, au plus près de mon cœur. J'ai eu besoin de trouver des manières de me reconnecter avec ce lieu enfoui pour être en contact avec elle, mais aussi pour la protéger. Je me suis inscrite au yoga et j'ai recommencé à méditer doucement seule dans ma chambre, comme lorsque j'étais enfant. Cela me faisait du bien et peur à la fois. Je sentais que je devais trouver un moyen pour alléger mon espace étouffé et ne pas l'étouffer elle aussi. Elle sera libre.

Première danse

Je me souviens. J'ai 28 ans. J'ai huit mois de grossesse et je suis assise au cinquième rang dans la salle du palais Montcalm de Québec. Ce soir, je viens contribuer à un centre de ressources pour hommes de Québec pour lequel mon amoureux s'implique, en assistant à une conférence-concert-bénéfice de Boris Cyrulnik et Les Violons du Roy. La prestation est magnifique, je me laisse complètement emporter. Puis, lorsque les violons s'élancent, au creux de mon ventre, ma fille se met à danser. À danser en suivant les cordes. Elle a dansé pendant tout le concert. Émue, moi qui ne danse plus depuis tant d'années, je m'engage dans cet instant magique auprès d'elle, à prendre soin de sa danse et de cette liberté du corps qui bouge avec la musique. J'ai espoir, elle sera libre !

(D. Lapointe, journal de praticienne-chercheure, avril 2014).

Lorsque ma fille avait près d'un an, mon amoureux a obtenu un poste à Rimouski. Nous avons donc déménagé à l'été 2009. Puisque je ne connaissais pas la région, j'ai fait des applications à la commission scolaire, au cégep et dans plusieurs organismes culturels. J'ai obtenu un contrat au Centre d'artistes Caravansérail où j'accompagnais, entre autres, des artistes de la relève dans le processus de professionnalisation lié à l'une de leurs premières expositions. J'étais également responsable du volet éducatif et j'accueillais des groupes de jeunes du primaire, du secondaire, du collégial ou de l'université pour une visite ou un atelier.

3.3.7 Maîtrise en étude des pratiques psychosociales : une formation transformatrice

[...] l'éducation ne doit pas avoir pour but d'atteindre des objectifs sociaux. Son but doit être d'amorcer un processus de transformation individuelle qui, inmanquablement, se répercutera sur la vie sociale, culturelle et politique. Les transformations sociales et culturelles ne se produisent qu'au niveau des individus. La transformation des manières de vivre et de penser devient ainsi le critère ultime d'évaluation de la formation des adultes. L'objectif des nouveaux mouvements est de rétablir le lien entre la personne et la société sur un mode nouveau.

Mezirow (2001, p.205)

En parallèle, je faisais des démarches pour démarrer mon projet de maîtrise en éducation jusqu'à ce que je rencontre Jeanne-Marie Rugira puis Jean-Marc Pilon qui m'ont présenté la maîtrise en étude des pratiques psychosociales. J'étais fascinée par cette pratique andragogique de co-construction où des groupes hétérogènes cherchaient à renouveler leurs pratiques professionnelles singulières en rédigeant un mémoire à la première personne. Cela ne pouvait qu'être créatif et autorisant ! Je me suis donc lancée dans cette grande aventure à l'automne 2010. Voici un extrait de ma lettre d'intention :

Par la présente, je dépose ma candidature à titre de candidate à la maîtrise en étude des pratiques psychosociales. Ayant l'intérêt de poursuivre mes études au

deuxième cycle depuis plus d'un an, je considère cette demande d'admission comme un grand cadeau que j'offre à moi-même. Faisant cohabiter depuis peu les rôles de maman et de coordonnatrice à la programmation dans un centre d'artistes, je demeure habitée par le désir d'en apprendre davantage sur moi, mes passions et les gens qui m'entourent. Auparavant enseignante en art dramatique et en arts plastiques au secondaire, la pédagogie me captive toujours. Désireuse d'approfondir ma pratique de travailleuse culturelle et éventuellement de revivre celle d'enseignante, mes questionnements quant à mon projet de maîtrise convergent jusqu'ici vers la créativité et l'impact de celle-ci sur chaque facette de ma vie. (Dominique Lapointe, 2010).

La formation à la maîtrise me semblait faite sur mesure pour moi. Le travail de groupe et les processus de co-apprentissage me permettaient de m'appuyer réellement sur mon expérience, mais aussi contribuer au parcours de formation de mes pairs. Comme le souligne Jean-Marc Pilon (2004) : « Une première condition aidante est la motivation des apprenants à s'impliquer dans cette exploration de soi, à oser être soi ». J'étais profondément touchée par l'intelligence et l'efficacité de cette pratique andragogique basée sur une pédagogie constructiviste qui me donnait l'occasion inespérée d'être tout de moi en étant avec les autres. Dans ce lieu sécuritaire avec mon groupe de maîtrise, j'ai peu à peu gagné de la liberté. J'ai pu utiliser ma sensibilité au service du groupe entre autres par la pratique de la résonance. J'étais alors accueillie, mais souvent aussi validée et valorisée dans ces prises de parole.

Un art de vivre

Une rencontre étonnante a eu lieu lorsque je suis allée chez une collègue de maîtrise pour un travail d'équipe. Cette collègue, c'est Marie-Sophie Picard, une grande chef de cuisine qui fait de ses plats des histoires ou de ces histoires des aventures sensorielles. Je me retrouve chez elle, dans son appartement lumineux sur un toit du Bic, quand mon attention se dirige vers ces petits objets de même famille déposés un peu partout. Ce sont des guimbardes. Elle semble en avoir des dizaines et des dizaines de toutes formes et de toutes origines. Cela me rend très curieuse. Elle me confie que sa maman a un problème d'audition et qu'elle a découvert sa première guimbarde lorsqu'elle était jeune, par hasard chez sa tante. Elle joue depuis seule comme on pratique un rituel parce que cette vibration la relie à elle-même, l'apaise. Elle me raconte qu'elle n'a jamais joué devant public malgré près de 40 ans de pratique. Je lui demande,

comme on demande de partager un secret, si elle voudrait en jouer devant moi. Alors, dans la lumière de son salon, elle se met à jouer de la guimbarde avec tant de justesse et de talent que j'en suis profondément émue. Comme si cette musique étonnante de vérité entrait directement en dialogue avec la part sensible en moi. Elle m'a offert un grand cadeau à ce moment. Un cadeau qui me dépasse encore, je crois... Je voulais que le monde entier entende cette musique. Elle a ensuite joué devant notre groupe de maîtrise, puis dans une fête, puis avec des musiciens, puis au théâtre. J'admire le courage qu'elle a de partager cet espace intime. (D. Lapointe, journal de praticienne-chercheuse, septembre 2014, avec l'accord de Madame Picard).

Je crois qu'il y a un créateur qui sommeille en chacun de nous. Il prend différentes formes selon nos singularités. Le créateur est une part fragile, vulnérable en ce qu'elle sait créer de la nouveauté, de l'incertitude. Cette posture d'émergence chez un jeune créateur, un créateur apprenant ou chez un créateur qui renouvelle sa pratique est sujette, par sa fragilité, à être déstabilisée voir écrasée par le manque de délicatesse des autres. Si elle est dévalorisée, cette nouveauté risque de s'estomper voire se cacher ou disparaître. Ainsi, un enfant qui se fait dire qu'il n'a pas de talent en dessin par quelqu'un dont il respecte le jugement peut cesser de dessiner.

Dans mon propre parcours de formation, ce programme de maîtrise m'a permis de réappivoiser une part de cette sensibilité étouffée et de lui offrir un espace en relation avec le groupe pour m'expérimenter et l'offrir doucement. C'est grâce à cet espace d'expérimentation dans ce lieu sécuritaire que j'ai pu faire évoluer mes pratiques et donner plus de confiance à mon instinct, à mes sensations. Ce que j'avais expérimenté à la maîtrise pouvait alors être tenté dans mes pratiques professionnelles et personnelles pour les renouveler et les développer en cohérence avec celle que je devenais doucement.

Croître hypersensible, c'est aussi grandir en apprenant à être à l'écoute de ses sensations et à apprendre à les ajuster. C'est aussi développer une empathie pour la sensibilité des autres et entendre le sens des silences. Sans le savoir, j'avais construit une perception du monde qui, contre toute attente, deviendrait une manière de vivre et une compétence relationnelle, professionnelle et citoyenne.

C'est ainsi que se trace mon chemin de croissance. Depuis l'enfant hypersensible qui a trouvé des voies d'auto-accompagnement par les activités artistiques jusqu'à la naissance d'une praticienne-chercheuse qui s'appuie aujourd'hui sur son histoire pour tenter d'en créer la suite, jusqu'à son réinventement !

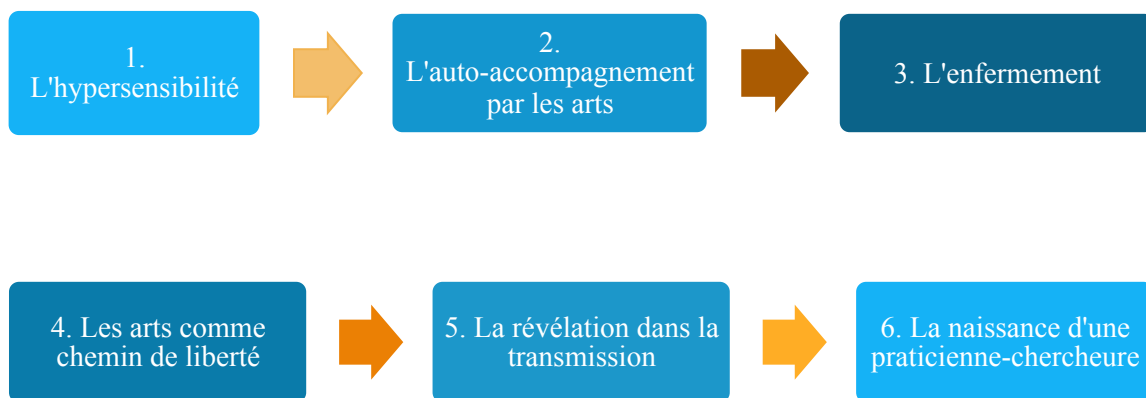


Figure 5 : Synthèse de la trajectoire de croissance

CHAPITRE 4

REINVENTER

Nous devons accepter notre existence, aussi complètement qu'il est possible. Tout, même l'inconcevable doit y devenir possible. Au fond, le seul courage qui nous est demandé, c'est de faire face à l'étrange, au merveilleux, à l'inexplicable.

Rainer Maria Rilke, *Lettres à un jeune poète*

Au cœur de ma quête existentielle pour être en relation avec l'espace sensible de moi et en relation avec autrui, les arts ont été une hypothèse de liberté entre l'intériorité et l'extériorité. La formation dans le cadre de la maîtrise a ensuite musclé en moi cette praticienne-chercheuse qui avait maintenant les outils nécessaires pour repenser ses pratiques et se réinventer.

4.1 ACCOMPAGNEMENT DES ARTISTES

En 2012, à la fin de ma formation à la maîtrise, un poste s'est ouvert au Conseil de la culture du Bas-Saint-Laurent. C'était un poste inespéré dont la tâche centrale était d'accompagner des artistes, majoritairement de la relève, dans leur processus de professionnalisation. De plus, ce rôle me permettait de mettre à profit les savoirs d'expérience construits lors de mes formations en arts visuels et en théâtre, en éducation, auprès des artistes de Vincent et moi, au centre d'artistes Caravansérail et à la maîtrise en étude des pratiques psychosociales. Il y a dans cette pratique en évolution une cohérence qui à la fois traverse et dépasse le métier. Verdier décrit bien cette étape de ce qu'elle nomme l'itinéraire de construction de soi :

Dès lors, un itinéraire de construction de soi se dessine progressivement, où chaque étape n'est pas le préliminaire passif de l'étape suivante qui lui succéderait mécaniquement, mais un moment essentiel de reprise de soi sur soi. Cette construction de soi se révèle au sujet comme étant la finalité qu'il vise le plus

souvent implicitement sans toujours l'atteindre, à travers ses actes et ses pensées, a fortiori par son activité créatrice. (Verdier, 2016, p.240)

Ce nouveau mandat au sein du Conseil de la culture était non seulement stimulant, en accord avec mes compétences et intérêts, mais ouvrait également un terrain de recherche sur mesure et une voie de renouvellement de ma pratique d'accompagnement.

Dès le premier trimestre de mon mandat, j'avais accompagné près d'une cinquantaine d'artistes de toutes les disciplines (arts visuels, danse, musique, théâtre, etc.). Je faisais des recherches pour répondre à des demandes d'informations liées à leur métier d'artiste, le financement ou leur gestion de carrière. Le service d'accompagnement était principalement orienté sur l'élaboration de leur premier dossier d'artiste ou de leur première demande de subvention. Des rencontres individuelles ou en petits groupes lors de projets collectifs permettaient de partager leurs défis professionnels et les projets en cours. J'étais étonnée de me voir les accompagner avec aisance. Chaque nouvelle rencontre m'ouvrait à une nouvelle vision du monde. Il me semblait chaque fois que j'en sortais transformée, que nous en sortions souvent grandis.

Dans le secteur culturel, la meilleure formation continue pour apprendre à accompagner des artistes professionnels ou en voie de professionnalisation est de siéger sur des jurys et des comités de pairs de toutes sortes ou d'y être en tant qu'observateur. La meilleure école reste les jurys de pairs puisque l'expérience permet de développer une connaissance pratique du processus d'analyse et d'évaluation par les pairs, de mieux observer ce qui fait qu'un dossier se démarque ou non. Parfois, il est possible comme agente de développement d'être observatrice lors des jurys au CALQ, entre autres lors de la sélection du Prix du CALQ en région. Il faut en faire la demande. Sinon, des comités permettent aussi de se tenir à jour sur les exigences des différents milieux (centre d'artistes, lieu de diffusion, prix, etc.). Je participe donc à plusieurs comités de sélection par année.

Inspirée de l'historique du service d'accompagnement des artistes de la relève du Conseil de la culture qui a débuté en 2007, j'ai mis en place une méthode

d'accompagnement en fonction des besoins des artistes et du mandat de l'organisme¹⁹. Les artistes que je rencontre sont des artistes de tous les niveaux de carrière et de toutes les disciplines. Ma pratique et mes outils se sont créés lentement, nourris par ma maîtrise en cours et les pratiques d'accompagnement du changement humain dans une perspective psychosociologique auxquelles j'ai été initiée pendant ma formation à la maîtrise (Pilon, 2003b ; Saint-Arnaud, 1999).

En 2015, un projet à mi-chemin entre la Bretagne et le Québec, entre les sciences de la mer et les arts visuels a été marquant dans mon processus de renouvellement de pratique : le projet BB Polar.

4.2 L'EXPERIENCE FONDATRICE DE BB POLAR

La véritable liberté s'insère là où il y a de l'imprévisible et du brassage entre les êtres. Si on était identiques, on n'aurait rien à se dire, d'où la nécessité d'apprendre à se rencontrer.

Albert Jacquard, Généticien

En 2015, un projet inattendu s'est présenté. Un ami commissaire en arts visuels, Franck Michel, m'a parlé d'un projet sur lequel il travaillait depuis un moment. Il s'agissait d'un projet d'exposition pluridisciplinaire France-Québec dans lequel des recherches, portant sur l'écologie arctique et les changements climatiques, sont associées à des projets de recherche-création en arts visuels lors d'expéditions. Les commissaires du projet, Emmanuelle Hascoët (France) et Franck Michel (Québec), sentaient bien que l'expérience vécue par les participants des expéditions dépassait un projet science et arts, mais ils n'arrivaient pas à trouver comment rendre compte de l'expérience humaine dans cette approche transdisciplinaire²⁰. J'ai donc été invitée à me joindre au projet pour contribuer à

¹⁹ Mandat du Conseil de la culture du Bas-Saint-Laurent (Voir chapitre 1, p. 17)

²⁰ Charte de la transdisciplinarité, Adoptée au Premier Congrès Mondial de la Transdisciplinarité, Convento da

dévoiler les richesses de ces rencontres improbables entre scientifiques et artistes en milieu polaire par des pratiques d'accompagnement et de mise en sens telles que des récits phénoménologiques (Galvani, 2004 ; Vermersch, 1996) et un atelier de récit collectif (Coulon, 2012 ; Rhéaume, 2012 ; Rugira, Lapointe, Gauthier et Pilon, 2006).

4.2.1 Les œuvres pour exprimer l'innommable

Une des plus grandes découvertes de ce projet pour moi est l'histoire de sa naissance qui m'a profondément marquée. C'est dans cette histoire que j'ai entendu pour la première fois tout le potentiel de BB Polar (Bivalves pan-arctiques comme bioarchives polaires : Recherche scientifique / création artistique)²¹. C'est le Dr. Laurent Chauvaud²², biologiste marin et directeur de recherche au Centre national de la recherche scientifique (LEMAR, CNRS/UBO²³) qui nous a raconté que lorsqu'il revenait d'une expédition, il avait hâte de retrouver sa famille, mais il disait vivre le choc du retour. Il nommait être saisi par le manque de l'Arctique, mais aussi par son incapacité à raconter à ses proches son expérience : « Je n'ai pas de mots pour cela ».

En tant que directeur de recherche, il décrivait aussi le souci du retour de ses collègues et de ses étudiants : « Je ne sais pas s'ils vivent aussi cette détresse. Si oui, comment les soutenir à cet endroit de notre profession : comment nommer ces expériences innommables vécues là-bas ? »

Puis, lors d'une visite d'une exposition de photographies noir et blanc de l'artiste Jean Gaumy, une photo d'un pêcheur sur un bateau en haute mer lui a coupé le souffle. Derrière le pêcheur, la mer puissante et majestueuse. Au premier plan, son visage marqué à la fois par l'aventure et l'épreuve du paysage. Dans ce visage, il dit avoir vu tout ce qu'il

Arrábida, Portugal, 1994, p.2 : La transdisciplinarité concerne, comme le préfixe "trans" l'indique, ce qui est à la fois entre les disciplines, à travers les différentes disciplines et au-delà de toute discipline. Sa finalité est la compréhension du monde présent, dont un des impératifs est l'unité de la connaissance.

²¹ Laboratoire franco-québécois de recherche et de développement technologique en écologie benthique. : <https://www.liabebest.org/projets/exposition-arctique-blues> (consulté le 7 mai 2017)

²² Avec l'accord de Monsieur Chauvaud

²³ **LEMAR** (Laboratoire des sciences de l'environnement marin), CNRS (Centre national de la recherche scientifique, France), UBO (l'Université de Bretagne Occidentale).

voulait partager lors de ses retours. Il a vu la force d'évocation de l'œuvre et cela l'a profondément touché. C'est à cet instant qu'est né le volet artistique du projet BB Polar.

Ce projet de recherche en écologie se caractérise par son approche transdisciplinaire par l'inclusion de l'expérience humaine de la rencontre et du volet artistique. Ce volet, à l'inverse d'un projet où la science et les arts sont mis en parallèle, consiste à inviter un artiste par expédition. Ainsi, c'est dans l'expérience intime des regards des uns et des autres, immergés dans ce paysage, à travers des pratiques de recherches propres à chacune des disciplines, que ce laboratoire de rencontres devient transdisciplinaire. Par ce projet, Laurent Chauvaud faisait l'hypothèse magnifique que ces rencontres pourraient rendre compte de l'expérience complète, à la fois scientifique, écologique, artistique et humaine. Ainsi, il serait possible de partager l'expérience entière avec sa famille, mais aussi avec les citoyens et citoyennes du monde par des expositions, des publications, des présentations ou autres formes de partages encore à inventer. Dans une visée de transformation sociale, l'équipe de BB Polar rêve que les résultats de ce laboratoire puissent un jour contribuer à la sensibilisation de la population aux changements climatiques non pas par des actions moralisatrices, mais bien par ce partage de savoirs expérientiels transformateurs.

4.2.2 La résidence transdisciplinaire de Dinard

J'ai passé une semaine en résidence avec une dizaine de personnes de l'équipe scientifique et cinq personnes du volet artistique à Dinard en Bretagne à l'hiver 2015. Pendant cette résidence, les scientifiques et les artistes ont présenté les résultats captivants de leurs recherches. J'ai ensuite animé des ateliers de récits phénoménologiques à la manière de l'atelier d'écriture « *Je me souviens...* » de Galvani (2004) puis un récit collectif (Coulon, 2012 ; Rhéaume, 2012 ; Rugira, Lapointe, Gauthier et Pilon, 2006) lors duquel ils étaient invités à cartographier dans l'espace les relations entre eux par la position de leurs chaises. Finalement, des ateliers pour réfléchir ensemble sur les contenus de l'éventuelle exposition ont été codirigés avec les deux commissaires.



Figure 6 : Atelier de récit collectif, Dinard 2015

Les résultats de cette résidence ont dépassé toutes les attentes. Les récits phénoménologiques rédigés ont ensuite été partagés à voix haute devant le groupe et enregistrés. Ces moments les ont replongés dans l'expérience vécue avec une qualité de présence et d'évocation que plusieurs ont nommée comme étant inconnue jusque-là. Les pratiques de récits ont surtout dévoilé la qualité indicible des rencontres entre eux, mais aussi entre l'Homme et le paysage.

Voici deux extraits de récits qui décrivent l'expérience du paysage arctique. Le premier écrit par un scientifique, le second, par un artiste :

Après une courte marche, nous parvenons à proximité d'une dizaine de morses allongés, ventrés, collés les uns contre les autres en pleine digestion de bivalves que nous vénérons tant. Après un bref instant de nervosité, les morses nous acceptent.

À cet instant, je me sens si privilégiée de me retrouver dans cet endroit si perdu, en telle fusion avec cette nature sauvage tant éloignée et isolée de notre humanité.

(Extrait du récit d'un écologue, Dinard, février 2015).

*Dans la faille d'une pierre, un paysage, un micro paysage
Cette couleur rouge doux la mer là-bas au fond
C'est là.*

(Extrait du récit d'un photographe, Dinard, février 2015).

N'y avait-il pas, dans ces récits, quelque chose de mon expérience hypersensible du ruisseau²⁴ ? Une part de ce rapport sensoriel extraordinaire avec le paysage et la nature dont nous sommes tous fait ? Est-ce réellement une question de capacité sensorielle où plutôt un enjeu d'autorisation à nommer ces expériences de quasi-fusion avec ce qui nous entoure ? On entre en contact dans ces deux extraits avec le regard intime de ces chercheurs. Dans la lecture de ces récits, l'identité professionnelle des auteurs devient imperceptible au profit du contact avec l'expérience humaine du paysage.

Voici trois autres extraits qui dévoilent la force des rencontres improbables dans une lecture transdisciplinaire de l'expérience. Certains m'ont avoué le soir même n'avoir jamais su se livrer ainsi auparavant.

Je suis à Ny-Alesünd, à un peu plus de 1000 km du pôle Nord qui m'a fait tant rêver pendant l'enfance. Le séjour scientifique, l'aventure humaine touchent à sa fin. Dans deux jours, je serai de retour. Je fais le bilan des deux semaines écoulées.

J'ai un peu froid, car la température extérieure frôle le moins quinze degrés Celsius.

J'ai un peu froid, car mon cœur se serre de voir cette formidable expérience se terminer.

J'ai un peu froid, car j'ai le sentiment de n'avoir pas vécu cette aventure jusqu'au bout, de ne pas avoir compris la démarche de nos amis artistes.

Notre amie Sandrine nous parle de son travail, resté jusque-là très obscur pour moi, et nous offre à chacun un morceau de son travail. De son travail et peut-être même de son être tant sa relation à son art est fusionnelle. Chaque présent est personnalisé. Sandrine me décrit le mien, son essence, pourquoi il est le mien et pas celui des amis scientifiques. L'émotion me gagne, les larmes sont proches.

²⁴ *Le ruisseau*, voir chapitre 3, p.50

À ce moment précis de l'aventure, j'ai enfin compris la raison d'être du groupe

BB Polar. J'ai chaud et je me sens bien parmi la bande...

(Extrait du récit d'un biogéochimiste, écologue, Dinard, février 2015)

Ils se mettent à plonger toute l'équipe, j'ai jamais vu ça.

Ils sont complices, tous beaux.

Je suis en retrait.

Un moment, il y a un grand silence. Ce moment est intense, presque religieux. C'est dangereux, mais nous sommes ensemble.

(Extrait du récit d'une artiste, Dinard, février 2015)

Pour moi, le projet BB Polar devient une expérience d'une autre qualité, une qualité jamais vécue auparavant, une vraie découverte humaine et scientifique.

(Extrait du récit d'une écologue, Dinard, février 2015)

Dans cette expérience extraordinaire que je vis auprès d'eux, dans cette semaine de résidence, je suis complètement foudroyée par la qualité humaine qui s'y dévoile. Je suis également transformée par ma propre pratique d'accompagnement renouvelée dans sa manière de faire et ajustée à un tout autre contexte, dans un groupe où mon action est transdisciplinaire. Bien sûr, je vois bien se déployer entre nous toute la force et le potentiel de ce projet imaginé par Laurent Chauvaud, mais j'y retrouve aussi cet espace sensible que je croyais enfermé en moi. Je le rencontre avec clarté non seulement en moi, mais aussi dans chaque membre de cette équipe plus grande que nature !

Au bout de cette résidence, dans ce groupe hétérogène d'origines, de langues, d'âges, de croyances et de professions, je me rappelle avoir ressenti une sensation sublime. Une forme d'espoir profond en notre humanité reliée. Comme dit Verdier à propos de la modification qualitative de l'existence :

Cet ouvrage ne devient pas opérant par le seul travail de son élaboration, ni parce qu'il procure une certaine reconnaissance sociale, mais dans la mesure où, achevé,

il confronte l'auteur à des possibilités et un rapport à soi imprévu initialement, mais suscité par l'existence objective de son œuvre. Le sujet peut alors éprouver le sentiment d'être véritablement. (Verdier, 2016, p.246).

Ce sentiment d'être pleinement, que je traverse dans le cadre de cette résidence, est habité par ces moments partagés avec eux où je les ai vus offrir leur vision du monde et être reconnus dans cet acte primordial. Mon existence est alors transformée puisque je m'y inscris en tant que facilitatrice-accompagnatrice. J'ai su créer avec eux les conditions pour que cela ait lieu. Ainsi, cet espace relié me crée moi-même et contribue à cette sensation de certitude d'exister entièrement. Je mesure l'acte créateur qui ici non seulement libère l'adolescente que j'étais un peu plus de son enfermement, mais me construit aussi réellement neuve.



Figure 7 : Atelier de co-création de l'exposition, Dinard 2015.

Dans son livre *Désirer résider*, Sylvie Cotton (2013) traite de ce qu'elle appelle « *Perdre connaissance* ». Malgré le fait que ce concept est relié à la pratique artistique plus qu'à celle de l'accompagnement, cet angle réflexif nomme bien ce que l'expérience de BB Polar a ouvert en moi :

Le passage à l'acte performatif ou interstitiel, convoque l'occasion d'une transformation intérieure, car il installe un éclairage sur soi (visions, agissements, récurrences) ce qui entraîne une reconnaissance de soi par soi de sa nature vraie, c'est-à-dire une nature vibrante et vivante, non figée, non solidifiée, modifiable, et travaillable tel un matériau (Cotton, 2013, p.14).

Devant l'expérience de cette résidence, il n'était plus possible de me sentir différente ou trop sensible. Non seulement j'étais témoin de cette sensibilité chez les artistes et les scientifiques, mais je constatais à quel point cette intelligence sensible touchait l'ensemble du groupe. Cotton poursuit : « Cette reconnaissance passe par une éthique de la cordialité (envers soi et envers toute forme d'altérité) pour aboutir à une esthétique de l'union, union au sens philosophique, c'est-à-dire une fusion entre la matière, ici la présence déplacée, et l'esprit, ici la recherche en création (Cotton, 2013, pp.14-15) ». J'avais donc perdu connaissance et renouvelé mon regard. Nous avons tous, cette semaine-là, observé l'intelligence et la pertinence sociale des savoirs de l'expérience intime. Il nous reste à créer les conditions et les formes pour partager ces savoirs transdisciplinaires. Je fais maintenant partie de cette équipe passionnante qui poursuit ses recherches en ce sens.

4.2.3 La portée des rencontres improbables

BB Polar m'a également offert un autre apprentissage expérientiel transdisciplinaire significatif. Par-delà les statuts professionnels des participants, l'expérience humaine nommée a créé une nouvelle forme de rencontre. Quelque chose de l'expérience partagée s'est entremêlé. Lors de cette résidence, nous avons eu accès à des moments de partage qui dévoilaient la complémentarité ou la co-influence des membres de l'équipe. Voici le récit d'un moment de création entre deux écologues, spécialistes de l'écologie :

[...] deux membres de l'équipe nous racontent alors une histoire étonnante. Lors d'une mission de BB Polar, ils cherchaient comment compter le nombre de fois qu'un bivalve (un mollusque) ouvrait et fermait sa coquille pour se nourrir dans un certain laps de temps. Aucun équipement n'arrivait à capter ces données dans cette eau arctique. L'un d'eux propose de tenter d'utiliser le mécanisme dans un cellulaire qui permet de présenter l'écran à la verticale ou à l'horizontale. Jumelé à un compteur, cela devrait calculer le nombre d'ouvertures ? Mais comment fixer le tout sur la coquille ? Ils étaient tous les

deux sur la plage devant leurs équipements quand l'un d'eux sortit un petit bloc lego de sa poche. Bonne idée ! Ils ont laissé le bloc sur une coquille vivante sur la plage suffisamment longtemps pour qu'elle sécrète de petits filets d'attache sur le lego. Ils ont ensuite fixé le mécanisme sur le lego et le tout a fonctionné ! Ils ont non seulement résolu un problème de manière créative, mais à ce moment-là, ils ont également conçu un objet qu'ils considéraient esthétique. J'ai été fascinée par cette histoire qui aurait pu être racontée par un sculpteur. Puis, ils m'ont présenté la photographie de l'objet déposé sobrement sur fond noir, comme une œuvre. Franck et moi étions surpris et captivés à la fois.

(D. Lapointe, Journal de praticienne-chercheuse, mars 2015).



Figure 8 : Bivalve, CNRS ©Erwan Amice.

Nous ne savons pas si cette histoire est reliée ou non à la présence d'un artiste lors de cette mission. Tout cela reste encore à découvrir, mais il y a là des pistes à explorer. Il semble toutefois évident que cette histoire raconte un moment créatif, mais aussi une

appréciation esthétique qui nomme bien cette responsabilité créative. René Passeron souligne que :

Nous pouvons trouver des exemples du mode mineur de la création, non seulement dans les secteurs de la répétition où celle-ci contribue à la création (ex : agriculture), mais aussi dans tous les domaines où d'autres valeurs que l'œuvre à créer captent l'attention et l'activité du travailleur, du chercheur, de l'artiste, du politique, de l'hédoniste, du désespéré. Que veut le chercheur scientifique, sinon découvrir quelque vérité dans son domaine ? [...] Le vrai, le beau, le bien, le louable, l'admirable, la raison, la santé, le bonheur, la paix, l'amour, le rire, le sourire, le silence, bien peu de gens admettent qu'ils en sont les créateurs responsables (Passeron, 1996, p.121).

Depuis le moment où ils ont partagé leurs récits ensemble, à tour de rôle et à voix haute, mon regard sur ce droit d'être singulier et d'offrir sa vision intime du monde s'est élargi de manière irréversible. Ce droit pour moi n'est maintenant plus réservé uniquement aux artistes, mais peut être accessible à tous si les conditions pour y accéder sont présentes. L'artiste Devora Newmark nomme d'ailleurs, au sujet de son projet d'art communautaire *Entre Nous*, le pouvoir de la narration à voix haute du récit :

Je crois au pouvoir du récit. Laisser une histoire prendre forme alors qu'on la raconte, par le choix de mots, le débit et le rythme, est un acte de confiance, de courage et de transformation. Chaque fois qu'on la raconte, un nouvel aspect de soi et de ses sens nouveaux se révèle, en particulier si l'histoire émerge au sein d'un cercle bienveillant de la collectivité. Pour moi, ce type de récit participatif d'une expérience de vie, qui met en lumière certains événements et leur signification, est l'un des mécanismes les plus puissants d'engagement personnel et social ainsi que l'un des instruments les plus actifs de démocratie participative. J'en suis venue à définir le citoyen volontaire comme une personne qui choisit librement de révéler le cœur de sa vulnérabilité et de prendre le risque de laisser tomber ses défenses habituelles (Newmark cité par Lamoureux, 2009, p.121).

Cette expérience unique à Dinard m'a fait constater à quel point nous avons besoin personnellement et collectivement de rencontres improbables pour cultiver notre humanité et élargir notre vision du monde. Je ne serai plus jamais la même et ma gratitude est infinie.

4.3 MA PRATIQUE D'ACCOMPAGNATRICE

L'individu est le produit d'une histoire dont il cherche à devenir sujet.

Vincent de Gaulejac

À mon retour de Dinard, j'ai eu besoin de formaliser ma pratique d'accompagnement pour y voir plus clair. Sans savoir comment, j'avais envie d'intégrer mes découvertes de l'expérience de Dinard et de les laisser imprégner ma pratique d'accompagnatrice au Conseil de la culture. Je me suis mise à prendre des notes sur mon processus d'accompagnement, à écrire ma méthode et à nommer mes outils. Depuis 2010, dans le cadre de la maîtrise, je tenais un journal de praticienne-chercheuse dans lequel étaient notés plusieurs récits d'accompagnement d'artistes, mais je ne m'y étais pas replongée depuis. À la relecture, j'ai alors pris en notes des informations qui me révélaient ma pratique : des conditions d'accueil, une écoute bienveillante, une méthode, une attention au contexte, etc. Ce journal m'a permis de valider mes manières de faire et de mieux comprendre, donc mieux maîtriser ma propre pratique. J'ai pu également réaliser que mon processus d'accompagnement était plutôt stable depuis 2013. Certains éléments sont significatifs à la fois dans ma posture éthique et dans mes méthodes. En voici les caractéristiques principales qui seront détaillées par la suite.

Éléments déterminants de ma pratique d'accompagnement :

- Présentation et exploration
- Les familles de pratiques
- La conclusion de la première rencontre et la suite
- L'accompagnement de l'élaboration d'un dossier d'artiste
- Un outil de communication
- La démarche artistique
- Les composantes de la démarche artistique

4.3.1 Présentation et exploration : la première rencontre

À cette étape, la curiosité est la clé. Je rencontre tout artiste qui fait une demande d'accompagnement, peu importe sa discipline ou son niveau de carrière.

Souvent, la demande initiale est de mieux connaître les services du Conseil de la culture et d'avoir du soutien pour la réalisation d'un projet. Il ne faut en aucun cas présumer de la légitimité des besoins d'accompagnement, des intentions de créer ou des manières de diffuser ses créations. Cette première rencontre aura ce mandat d'explorer et de préciser le besoin avant de rédiger une entente d'accompagnement. Ce rendez-vous peut prendre entre 30 minutes et une heure selon le cas. Il est important de ne pas prolonger cette rencontre par souci d'équité des services. S'il y a lieu, une entente d'accompagnement formelle permettra de poursuivre le processus.

Lors de cette rencontre, le but est de se présenter, d'accueillir l'artiste et de tenter de préciser ensemble certaines informations afin de l'orienter adéquatement. Puisque le Conseil de la culture ne fait en aucun cas l'évaluation de la professionnalisation de l'artiste, c'est aussi un moment où l'on invite l'artiste à se positionner lui-même par des questions de clarification. À ce moment, les possibilités d'accompagnement se précisent.

La première partie de la rencontre se fait en deux étapes. Premièrement par la présentation de l'artiste. Je lui demande ce qui l'a dirigé vers l'organisme, une brève description de son parcours artistique (formation, discipline(s), années de pratique, reconnaissance des pairs, etc.). A-t-il un emploi autre que la création et dans quel secteur, quels sont ses besoins d'accompagnement, ses questionnements et ses projets.

Deuxièmement, je me présente et je présente le Conseil de la culture et les services offerts aux artistes tels que la formation continue, la promotion des membres, les outils et ressources disponibles. Je présente également brièvement le service d'accompagnement pour l'élaboration du dossier d'artistes, la recherche de financement et la gestion de carrière.

Selon les situations, plusieurs pistes de discussion sont possibles pour approfondir et clarifier le besoin en fonction des échanges précédents.

4.3.2 Les familles de pratiques

Il est incontournable d'échanger sur le positionnement de l'artiste selon ses intentions de création et de diffusion (modes et espaces de diffusion de ses œuvres), sur sa gestion de carrière et sur son positionnement local, régional, national, international selon le cas. Cette discussion peut se faire ou non lors de la première rencontre, mais doit avoir lieu si cette rencontre mène à une entente d'accompagnement. Il est surtout essentiel que l'artiste, avant l'entente d'accompagnement, se positionne lui-même quant à sa pratique artistique. Dans quelle « famille de pratique » se situe-t-il ? S'agit-il d'une pratique amateur (loisirs) ou professionnelle ? Est-ce une pratique professionnelle de type traditionnel ou d'interprétation ou d'une pratique professionnelle ancrée dans une démarche de recherche-crédation ? Il est nécessaire d'expliquer la loi sur le statut de l'artiste²⁵ et de ne pas opposer une pratique à l'autre. Il faut insister sur le fait qu'il existe des circuits et réseaux différents pour chaque type de pratique et que c'est l'ensemble des pratiques qui crée l'écologie culturelle. Le graphique ci-dessous (figure 9) qui présente les familles de pratiques permet souvent d'éclairer l'artiste au sujet de son positionnement et de mieux connaître les services du Conseil de la culture.

²⁵ Loi sur le statut professionnel des artistes (consulté le 3 février 2017) : http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/result?command=search&length=10&search_type=all&title_search_type=any&corpus=all&corpusType=c&langCont=fr&fragment=loi%20artiste&shorttitle=&stemmed=stemmed

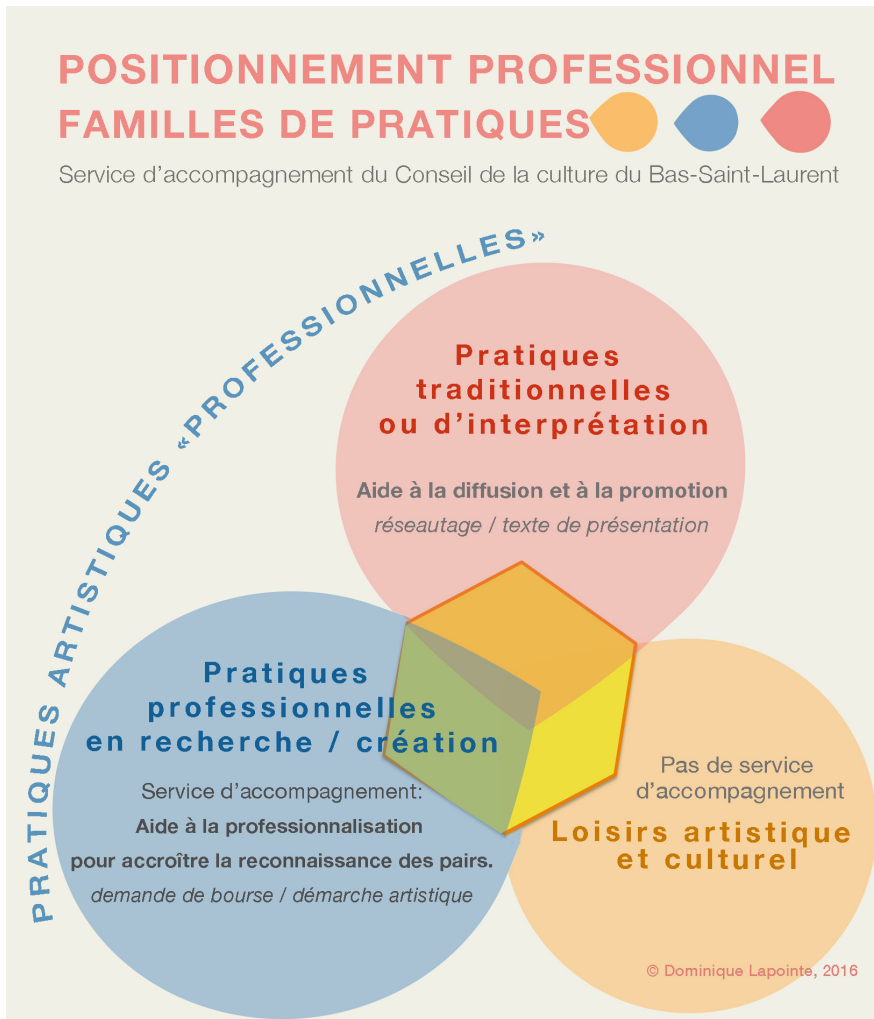


Figure 9 : Familles de pratiques et service d'accompagnement

Ce graphique facilite le positionnement de l'artiste quant au service d'accompagnement du Conseil de la culture, mais oriente également son attention vers les réseaux qui sont cohérents avec sa pratique. Selon le Conseil des arts et des lettres du Québec (CALQ), un artiste professionnel, en plus de se déclarer comme tel, « crée des œuvres ou pratique un art à son propre compte ou offre ses services, moyennant rémunération, à titre de créateur ou d'interprète, notamment dans les domaines sous la

responsabilité du CALQ »²⁶. Au-delà de ce statut, il y a deux grandes familles d'artistes professionnels. Chaque artiste est libre de choisir ou non sa « famille de pratique ». Ce n'est qu'une grille de lecture qui est proposée pour faciliter l'orientation d'une éventuelle entente d'accompagnement. Il est également possible de « changer de famille » en cours de carrière.

- **Pratiques artistiques professionnelles en recherche et création**

Le service d'accompagnement a été conçu au départ pour cette « famille de pratiques ». Il vise à soutenir la professionnalisation et à accompagner l'artiste pour accroître la reconnaissance de ses pairs.

Les artistes en recherche et création portent l'intention de renouveler d'une manière unique par des créations originales leur discipline. Ils ont une démarche artistique qui s'inscrit dans leur époque et connaissent les artistes et les lieux de production et de diffusion reconnus par leurs pairs qui œuvrent présentement à l'évolution de leurs disciplines.

Si l'artiste décide de se positionner dans cette famille, il cherchera à diffuser son travail dans des lieux reconnus par le CALQ, le ministère de la Culture et des Communications du Québec (MCC) ou le Conseil des arts du Canada (CAC). Il tentera d'obtenir la reconnaissance de ses pairs en déposant des demandes de bourses ou sa candidature pour des prix.

Le service d'accompagnement peut offrir du soutien à l'élaboration d'un dossier d'artiste complet selon les besoins de l'artiste afin d'obtenir la reconnaissance de ses pairs. Le dossier sera en général présenté pour obtenir une bourse, un prix ou une diffusion dans un lieu reconnu. Il est essentiel de souligner que la reconnaissance des pairs ne peut être faite par les conseils de la culture, mais bien par des pairs professionnels (artistes reconnus) et des lieux reconnus.

²⁶ <https://www.calq.gouv.qc.ca/aide-financiere/outils-et-references/lexique/> (consulté le 28 mars 2017)

La démarche artistique ou de recherche est souvent ce qui démarque les artistes en recherche / création. Ce court texte est rédigé dans un processus continu d'analyse réflexive de pratique.

- **Pratiques professionnelles traditionnelles ou d'interprétation**

Les artistes qui se positionnent dans cette « famille de pratiques » ne cherchent pas nécessairement à conceptualiser leur pratique ou à faire évoluer leur discipline. Il peut s'agir par exemple d'une quête esthétique ou technique. Dans ce cas, l'accompagnement selon les besoins de l'artiste pourrait être de le soutenir en lui offrant de l'aide à la diffusion et à la promotion de sa pratique afin d'accroître le rayonnement de son œuvre et le réseautage de l'artiste.

Dans ce cas, un « dossier d'artiste » pourra avoir ici des formes diverses (site web, portfolio) et sera élaboré pour présenter son travail ou le diffuser dans des lieux reconnus ou non selon le cas. La reconnaissance des pairs est ici moins importante que le rayonnement de l'artiste et la mise en marché de ses œuvres. Par exemple : un portfolio artistique présentant une notice biographique, un texte de présentation, une photographie de l'artiste, un curriculum vitae d'artiste, de la documentation d'appui et une liste descriptive de cette documentation.

- **Pratiques non professionnelles en loisirs artistiques et culturels**

Il n'y a pas de service d'accompagnement offert aux artistes non professionnels dans les conseils de la culture. Ils peuvent être référés aux services des loisirs de leur municipalité ou à l'Unité régionale de loisir et de sport.

Certains artistes nous demandent parfois d'évaluer leur œuvre ou leur statut. Ils souhaitent nous montrer leurs œuvres et obtenir la reconnaissance du Conseil de la culture. Il est important de leur signifier que là n'est pas le rôle de l'organisme. Lorsque le cas se présente, j'en profite plutôt pour faire parler l'artiste de son travail, pour évaluer sa capacité à communiquer son projet, à présenter sa démarche, ses recherches, à interroger et nommer

sa pratique. C'est pour cette raison que je préfère ne jamais me prononcer sur le statut de l'artiste, mais plutôt le guider afin qu'il se nomme lui-même.

On peut demander à l'artiste s'il connaît les réseaux professionnels propres à sa discipline. Paraît-il (ou se sent-il) isolé ou au contraire bien intégré dans sa communauté de pairs ? Est-il impliqué au sein d'organismes du milieu culturel ? Est-il membre d'un regroupement ou d'une association ? Il est possible de regarder ensemble, s'il y a lieu, les documents apportés²⁷ (CV / démarche / description de projet). Ces documents permettent souvent d'évaluer le niveau d'avancement de l'artiste dans sa carrière, son profil.

Mon rôle d'accompagnatrice est de souligner les forces de l'artiste et à l'aider à mobiliser les ressources et moyens pour poursuivre son développement. Plus que tout, il ne faut en aucun cas porter de jugement sur le degré d'avancement ou de professionnalisme de l'artiste. Il faut être sensible et ouvert aux différentes pratiques.

4.3.3 La conclusion de la première rencontre et la suite

Selon le rythme des échanges lors de la première rencontre, il est important de questionner l'artiste sur ses attentes, besoins. On peut alors le conseiller, l'orienter, le guider, le référer aux différentes ressources existantes au niveau local, régional, national ou international selon le cas.

À la fin de la rencontre, il est important de prendre des nouvelles de l'artiste par une question simple avant de discuter de la suite. Par exemple : « Comment vas-tu au bout de cette rencontre ? Où en es-tu à la suite de nos discussions ? ». Cette question ouverte me permet d'obtenir une rétroaction de la part de l'artiste, mais aussi d'observer les sujets ou les éléments qui ont capté le plus son attention pendant les échanges. Cela permettra aussi de mieux apercevoir son rapport (rationnel et émotif) aux informations nommées et ainsi de mieux l'accompagner.

Finalement, il faudra s'entendre sur le prochain pas à faire. Si le projet d'accompagnement est clair, une entente sera conclue entre l'artiste et moi. Cette entente

²⁷ Lors de la prise de rendez-vous, demander à l'artiste d'envoyer ces documents au préalable par courriel ou de les amener pour la rencontre en format numérique (.doc)

nous permettra d'identifier ensemble les objectifs à atteindre et de fixer un échéancier de travail réaliste. Une entente d'accompagnement doit être simple, claire, concrète et située dans le temps. Elle pourrait par exemple avoir pour objectif de « soutenir l'artiste à l'élaboration d'un dossier en vue de déposer un projet d'exposition dans le centre d'artistes Espace F de Matane avant le 8 octobre 2017 ».

Si le projet d'accompagnement n'est pas clair, il est de mise d'offrir à l'artiste de prendre le temps d'absorber tout ce dont nous avons discuté. L'artiste pourra faire un suivi au moment opportun.

4.3.4 L'accompagnement de l'élaboration d'un dossier d'artiste

Le dossier d'artiste est le document le plus demandé pour convaincre des partenaires et collaborateurs potentiels de soutenir financièrement, produire ou diffuser son œuvre. L'accompagnement de l'élaboration du dossier d'artiste peut donc se faire soit de manière générale pour établir les bases d'un premier dossier ou de manière spécifique avec l'objectif de déposer le dossier dans un programme de soutien financier ou à un interlocuteur précis. Cet accompagnement doit s'appuyer sur les discussions et constats de la première rencontre et viser l'autonomisation de l'artiste. Je ne rédige donc en aucun cas le dossier en question ni ses parties. Je guide au mieux l'artiste afin que sa singularité puisse transparaître tant dans la documentation de ses œuvres que dans son écriture.

L'idéal est d'inviter l'artiste à me présenter son dossier ou les parties déjà rédigées, même si ces sections sont des documents de travail. Il est préférable de toujours s'entendre avec l'artiste sur la manière de commenter son dossier. L'idéal est le mode « révision » dans Word pour respecter le texte original et permettre à l'artiste de voir le chemin parcouru, mais certains artistes ne sont pas à l'aise avec cette fonction, il faut alors s'ajuster au besoin.

Lors de chaque accompagnement, je précise que tous mes commentaires, corrections et propositions ne sont que des suggestions. L'accompagnateur ne détient pas la vérité et ne siègera pas sur le comité de sélection. Les décisions finales sont donc entièrement à la discrétion de l'artiste. Il est finalement toujours pertinent de proposer à l'artiste de faire

relire son dossier final par une autre personne et, dans certains cas, de l'aider à trouver des ressources pour la révision linguistique ou la traduction des documents.

4.3.5 Un outil de communication

Le dossier d'artiste est d'abord un outil de communication qui met l'artiste en lien avec son interlocuteur en clarifiant son intention. C'est un pont entre l'artiste, son œuvre et l'autre. C'est pour cette raison, je crois, que j'aime tant accompagner des artistes à élaborer leur dossier. Je sais à quel point cela peut avoir un impact sur la diffusion de leur travail, le partage de leur univers, leur carrière. Par ces accompagnements, je contribue à ma manière à multiplier les rencontres entre les artistes et le monde. Chaque dossier déposé augmente les chances que des projets prennent forme et que d'autres soient présentés.

C'est pour cela qu'il est si important que chaque dossier d'artiste soit élaboré sur mesure selon le contexte, l'intention et l'interlocuteur.

Idéalement, ces trois questions doivent être clarifiées avant la rédaction du dossier :

1. Qui présente le dossier et dans quel contexte le dossier sera-t-il présenté ?

Artiste émergent qui dépose un projet de demande de bourse ?

Artiste établi qui propose sa candidature à un prix ?

2. Dans quelle intention le dossier est-il présenté ?

Obtenir une exposition ou une diffusion dans un lieu reconnu ?

Obtenir une bourse de recherche/création ou de production ou autres ?

Proposer notre dossier à un galeriste ou un agent ?

Présenter notre travail à un acheteur ?

3. À qui le dossier est-il présenté ?

À un programme de soutien financier du CALQ ou à un autre subventionneur ?

À un appel de projets d'un lieu de diffusion reconnu ?

À la direction d'un organisme ?

Autres

Selon le cas, le dossier sera ajusté et élaboré en cohérence avec les exigences du programme de bourse ou avec l'interlocuteur choisi. Chaque élément de base du dossier sera rédigé en fonction de ce contexte, de cette intention et cet interlocuteur.

Les documents de base qui constituent un dossier d'artiste sont la notice biographique, le curriculum vitae de l'artiste, la documentation d'appui et la liste descriptive, la démarche artistique (pratique professionnelle en recherche et création) ou le texte de présentation (pratique professionnelle traditionnelle ou d'interprétation). D'autres documents pourraient être exigés tels qu'une lettre de présentation, un descriptif de projet, un budget détaillé, une lettre de référence ou de partenariat, un dossier de presse, une maquette, un plan ou autres.

Ma pratique d'accompagnement s'est particulièrement attardée à la démarche artistique qui est la colonne vertébrale du dossier d'artiste en recherche et création.

4.3.6 La démarche artistique

Pour les artistes professionnels en recherche création, ce qui est souvent le plus ardu est de rédiger leur démarche artistique. Ce court texte d'environ une page doit accompagner le lecteur à entrer en contact avec l'univers de l'artiste afin de mieux comprendre sa pratique, en saisir la valeur, la portée et l'intention. Voici comment je présente la démarche artistique dans un guide à l'attention des artistes de la relève :

La rédaction de la démarche artistique est essentielle pour le parcours professionnel d'un artiste. Elle permet d'abord, par l'exercice de son écriture, de se réfléchir en tant qu'artiste et de préciser sa pratique. Elle devient ainsi une carte de visite incontournable qui permet au lecteur de rencontrer l'artiste derrière ses œuvres, de saisir les fils conducteurs qui offrent une meilleure compréhension des productions.

La démarche artistique doit mettre en lumière la singularité du créateur dans sa discipline, décrire les choix de médiums et les méthodes, nommer les expériences et les influences les plus pertinentes de son parcours de création, le lien entre les différents projets, les thèmes récurrents et les visées quant aux projets à venir.

La simplicité de style est toujours souhaitable, il faut que le texte soit clair, compréhensible et d'une longueur moyenne d'une page. N'hésitez pas à demander de l'aide pour rédiger votre démarche et de réclamer une relecture par une personne qui vous connaît bien en tant qu'artiste (Lapointe, 2017).

Le texte de démarche artistique vise donc à mettre l'artiste et son œuvre en relation avec l'interlocuteur qui recevra le dossier (jury de pairs, galeriste, subventionneur, diffuseur, autre). C'est donc un texte qui permet la rencontre.

Ici, il ne s'agit pas d'un texte sur le processus de création d'une œuvre dans le temps à la manière d'Arieti (1976) ou de Valéry (1960). Il n'est pas question non plus d'un texte descriptif des phases dynamiques de la création d'une œuvre (Gosselin *et al.*, 1998), mais bien d'un outil de partage réflexif utilisé dans le cadre d'une carrière professionnelle en recherche et création. Il s'inscrit dans ce qui traverse et tisse l'ensemble de la carrière artistique en s'attardant sur l'intelligence créée par l'évolutivité des œuvres et sur le regard réflexif que pose l'artiste sur son parcours artistique et ses influences.

Nommer ainsi sa démarche artistique permet de dévoiler une part de l'intelligence de l'évolution de l'artiste et de son œuvre et de la rendre accessible par l'écriture. L'univers créatif de l'artiste peut être partagé à l'interlocuteur. L'accompagnement de la rédaction de la démarche artistique est ce qui m'interpelle le plus dans ma pratique. Certaines rencontres sont particulièrement intenses lorsque les artistes nomment pour la première fois les savoirs cachés de l'œuvre.

Gabrielle

Je me souviens de cette artiste de la relève qui peignait des tableaux magnifiques mettant en scène des enfants aux regards d'adultes avec des animaux sauvages du Québec. Malgré l'intrigante intensité évocatrice et la qualité plastique de ses œuvres, la lecture de sa démarche artistique rédigée dans le cadre de sa formation universitaire en arts semblait effleurer sa pratique.

Nous sommes en 2013. Dans le cocon de mon bureau, elle était assise droite.

Je voyais l'écart entre cette jeune professionnelle discrète et talentueuse, ce texte scolaire et le mystère singulier de ses œuvres puissantes.

Je me suis mise à lui demander de préciser certains mots de son texte, à lui ouvrir ma perception personnelle de son travail et ses effets sur moi :

« Qui sont ces enfants aux regards d'adultes ? D'où proviennent ces vieux albums photo que tu utilises ? Peux-tu m'en dire davantage sur ce que tu

nommes le sentiment d'étrangeté ? Pourrais-tu me raconter l'histoire de la création de l'une de tes œuvres ? »

Doucement, son univers s'est déplié entre nous deux. Toute la pertinence de sa pratique en arts visuels se déployait, illuminant du même coup l'intelligence de ses œuvres par ses mots : « Je reviens m'installer dans le territoire rural où j'ai grandi, le Témiscouata. Dans ce retour après mes années d'études en ville, je retrouve ce goût de parler des rapports entre l'Homme et l'Animal. Mon père trappeur, chasseur et pêcheur animaient mon enfance avec des peaux et des carcasses et c'était pour moi en toute normalité et simplicité ma vision du monde. Ces enfants grands-oncles et grandes cousines ont partagé ce quotidien. Aujourd'hui, notre rapport aux animaux quitte notre identité, il mute, devient distant. Aujourd'hui, je suis maman et cela me perturbe et m'inquiète. »

Nous étions toutes les deux émues. Émues devant la découverte du sens dans l'œuvre, du sens dans son histoire et dans l'histoire de ceux et celles qui l'ont précédée. L'intelligence de ses images s'illuminait ! Elle aurait maintenant les mots pour offrir son travail aux autres.

Plus tard, elle m'a raconté à quel point elle avait été heureuse de s'être enfin sentie comprise par sa famille lorsqu'elle avait présenté son travail au vernissage de son exposition. Un membre de sa famille est venu la voir pour lui dire qu'enfin, il comprenait pourquoi elle faisait cela.

(D. Lapointe, journal d'une praticienne-chercheuse, mars 2013, , avec l'accord de Madame Gendron).



Le Réveil du Somnambule, 2011
© Gabrielle Gendron, Collection Privée



Syndrome Cendrillon 2, 2012
© Gabrielle Gendron, 40x40 cm Acrylique, encre et collage sur bois

Figure 10 : Œuvres de Gabrielle Gendron (avec l'autorisation de l'artiste)

Il y a peu d'écrits spécifiques sur la rédaction d'une démarche artistique. Certaines formations sont offertes, particulièrement en gestion de carrière, mais peu d'écrits sont accessibles au sujet de la démarche de création. Avec les années, l'ébauche d'une théorisation de la méthode que j'avais créée lors de mon implication dans le programme *Vincent et moi* s'était peaufinée. Par mon rôle au Conseil de la culture, je constatais à la fois la reconnaissance des artistes accompagnés, mais aussi l'appréciation de mon accompagnement par les jurys et les organismes qui évaluent les dossiers tel que le CALQ. Plusieurs artistes me nommaient qu'ils constataient une nette amélioration de leur dossier sans quitter leur écriture personnelle, ainsi leur rapport à leur création était mieux défini, plus conscient, mais aussi plus positif et mobilisant.

Déjà, en 2012, j'accompagnais les artistes à réfléchir puis à nommer leur pratique en décrivant l'œuvre formelle (matière, médium, technique, etc.). Puis, de quelle manière l'œuvre était socialement et historiquement inscrite (influences, territoire, génération, etc.). Enfin, nous échangeons sur l'ancrage existentiel de leur pratique, en quoi elle est singulière, thèmes, recherche, etc.). J'avais alors déjà les bases de mon cadre conceptuel qui s'est par la suite raffiné.

Ma pratique réflexive d'accompagnement, soutenue par la formation à la maîtrise et mon journal d'autoformation, m'offrait de nouveaux outils. Bien sûr, accompagner des artistes adultes de tous âges et de toutes disciplines au quotidien tout en maintenant une pratique réflexive a éveillé les échos de ma propre expérience liée aux arts et de ma trajectoire de création. Lors de mes rencontres d'accompagnement, j'apprenais à regagner de la confiance et de l'autorisation à poser des questions soulevées par ma sensibilité à l'expérience de l'intersubjectivité, aux mots, ou à la communication non verbale : « Ce projet semble particulièrement vibrant pour toi ou plus important que les autres, tu saurais dire pourquoi ? », « Tu sembles apprécier particulièrement ce passage, tu pourrais en dire plus ? », « Que veux-tu dire par matière silencieuse ? », « Tu saurais me dire ce que tu entends lorsque tu écoutes cet extrait ? » (Extraits du journal d'autoformation, accompagnements, 2015).

Ainsi, en amont de l'accompagnement, Honoré développe-t-il, dès 1980, l'idée que la formation se distingue de l'enseignement par une double sensibilisation à l'expérience et au projet, qu'il convient donc, pour rendre toute pratique formative, de créer les conditions (Wittezaele, 2007) « d'un espace de plus en plus relationnel » et « d'un temps de plus en plus intentionnel », que toutes les professions qui placent la relation à autrui au centre de leur action soient désormais soumises à une évolution qui implique la prise en considération de la personne (Paul, 2009, p.35).

La démarche artistique, à la différence d'un descriptif de projet ou d'un texte de présentation, met de l'avant « l'artiste chercheur ». Au retour de l'expérience à Dinard auprès du projet BB Polar, j'ai retravaillé mon cadre conceptuel pour accompagner l'élaboration de la démarche. Il s'est réorienté sur la notion de relation entre l'artiste et le monde par son œuvre (voir figure 11). Ainsi, il interroge l'artiste sur sa relation avec la matière (l'aspect formel de son œuvre), sa relation avec autrui (influences, inspirations, positionnements, territoire, contexte historique) et sa relation avec lui-même (thèmes, recherche, quête).

4.3.7 Les composantes de la démarche artistique

Si le dossier d'artiste est un outil de communication, la démarche artistique est tissée pour sa part de trois niveaux relationnels. Elle est construite du rapport entre l'artiste et la matière, du rapport entre l'artiste et le monde et du rapport intrinsèque entre l'artiste et son instinct créateur. C'est le tissage singulier à chacun de ces trois niveaux relationnels qui décrit la démarche artistique. Il ne s'agit pas de tout révéler, mais bien d'arriver à nommer sa pratique et à la rendre intelligible pour soi et pour son interlocuteur. Ces composantes peuvent être entremêlées ou dans l'ordre qui convient le mieux à l'artiste. L'important est qu'elles soient toutes présentes de manière cohérente avec l'importance et la place qu'elles occupent dans la pratique de l'auteur (voir figure 11).



Figure 11 : Cadre conceptuel de la démarche artistique.

- **La relation avec la matière :** Quelles formes concrètes prennent ma pratique et mes projets de création (objet, matière, médium, œuvre, technique) ? À quoi ressemble mon œuvre ? Comment est-elle partagée (exposition, représentation, transmission) ?
- **La relation avec autrui :** J'appartiens et je suis teinté par une époque, une culture, une génération, une position géographique, un climat, un groupe de pairs et autres éléments de mon milieu qui influencent ma démarche et mes projets.
- **La relation avec soi :** Je m'inscris comme créateur par ma vision singulière du monde : thèmes privilégiés, approche, quête, axes de recherche et intentions.
- **L'ouverture :** L'ouverture permet de conclure la démarche en soulignant les expériences et les accomplissements professionnels les plus pertinents. Elle nomme surtout les projets ou les axes de recherche envisagés dans un avenir rapproché.
- **Le fil rouge :** Le fil rouge tisse la cohérence entre les composantes d'une manière ajustée et cohérente avec la démarche. Il détermine et ajuste l'équilibre entre les composantes. Une relecture par l'artiste et par quelqu'un qui connaît bien la pratique de l'artiste permet de s'assurer de cette cohérence.

Lorsque j'accompagne un artiste avec ce cadre conceptuel, il arrive qu'il soit plus difficile pour lui ou pour elle de parler de l'une ou l'autre des composantes. Avec le temps, plusieurs outils dont certains sont issus des pratiques de recherche et d'intervention en psychosociologie ont été utilisés pour faciliter le dialogue. D'autres sont des hybrides entre des pratiques de l'enseignement des arts et la création de méthodes composés au fur et à mesure de mes accompagnements.

Voici quelques exemples :

- Journal de création sous toutes ses formes (audio, écrit, photo, autres).
- Histoire de l'œuvre : récit phénoménologique de la création d'une œuvre.
- Déplier les mots : que veux-tu dire par ce mot (inspiré de l'explicitation) ?
- Là où le cœur palpite : quel est le moment ou l'œuvre qui t'a le plus marqué ?
- La diffusion idéale si toutes les contraintes disparaissent : si tu pouvais partager ton œuvre dans un contexte idéal et sans contrainte, que choisirais-tu ?
- L'entretien : poser des questions sur l'une des composantes de la démarche.

Celle qui plus jeune voulait étudier en arts et devenir une artiste pour préserver un espace d'expression et de rencontre trouvait par l'accompagnement des nouvelles voies d'accès. Celle qui arrivait à être reliée à son entourage par les arts se reliait maintenant aussi par ce processus d'accompagnement. Ma pratique se renouvelait sous mes yeux comme un itinéraire de construction de soi (Verdier, 2016), un espace de formation expérientielle :

L'expérience distinguée de l'expérimentation renvoie à des situations de vie auxquelles est confrontée une personne sans médiation ni différé. [...] Pour qu'elle soit formatrice, l'expérience reçue dans un horizon de sens socialement et historiquement déterminant doit passer par une remise en question de la personne impliquant sa globalité et instaurer une rupture de cœur des convictions installées. Alors peut se produire un processus de réunification de la personne (dimension existentielle), de problématisation nouvelle de transformation ou de réflexion (dimension cognitive) (Courtois et Pineau, 1991, p.1).

Ma trajectoire relationnelle, composée de cette soif de rencontrer le singulier de l'autre et le besoin de rester connectée à ma présence sensible au monde, semblait prendre un nouveau souffle et s'accorder dans un dialogue relationnellement, socialement et professionnellement acceptable. Cette fois non pas par le biais de mes créations artistiques, mais par ces rencontres au creux des démarches artistiques.

Si on a précédemment souligné la satellisation de l'accompagnement à la périphérie des grandes institutions, c'est cependant cette inscription dedans-dehors qui autorise une marge de manœuvre ou de créativité : ni totalement asservie aux commandes institutionnelles ni exclusivement assujettie aux besoins singuliers de la personne accompagnée (Paul, 2009, p.69).

4.4 LE RETOUR DE LA FORMATRICE

Le pouvoir de re-création d'un sujet réside dans l'affirmation toujours réitérée de la valeur précieuse de l'existence.

Verdier (2016, p. 244).

Lors de ce même automne 2014, j'ai eu la chance de reprendre ma pratique de formatrice en donnant ma première charge de cours à l'université. Le cours, intitulé *Atelier d'analyse et phénomène des processus groupaux* fait partie du programme de formation de la première session du baccalauréat en Communication (relations humaines) à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR). J'ai enseigné ce même cours les deux automnes qui ont suivi. Ce baccalauréat correspond au premier cycle du module de psychosociologie de l'UQAR. Il est donc présenté avec des postures pédagogiques similaires à celles de la maîtrise en études de pratiques : « L'intervention psychosociologique est une pratique d'accompagnement qui tient compte à la fois de la personne, des processus et de la relation. Elle vise le développement de la conscience des individus, des groupes et de leurs communautés ainsi que leur autonomisation et leur responsabilisation²⁸ ». Cette opportunité de retour à l'enseignement s'est révélée porteuse de sens pour moi à plusieurs niveaux.

D'abord, il y a eu la découverte du co-enseignement. Puisque les apprentissages de ce cours sont complémentaires au cours sur les théories des petits groupes, les deux cours sont présentés ensemble, une journée par semaine, en co-enseignement. Je n'avais jamais enseigné à l'université auparavant. Je n'avais pas non plus vécu l'expérience d'enseigner en partenariat avec un autre formateur et un auxiliaire de cours. Cette pratique de formation en triade avec Dany Héon et Mathieu Leblanc-Casavant a été une école magnifique pour la formatrice que je suis. Nous avons tous les trois une perception du groupe à la fois

²⁸ <http://www.uqar.ca/etudes/etudier-a-l-uqar/programmes-d-etudes/7634> (consulté le 12 juin 2017)

différente et complémentaire. Nous pouvions aussi discuter de ces perceptions à la fin de chacun des cours et, ainsi, nous faire un réel projet de partage d'expertises et de co-formation à trois. L'automne dernier, au bout de trois sessions passées ensemble, nous avons réussi à construire une pratique de formation en triade. En étant plus conscients de nos forces singulières et collectives, nous avons bâti une qualité de confiance, de reliance et de complémentarité qui nous permet d'expérimenter et de renouveler ensemble nos pratiques de formateurs.

Triade

Je me souviens, nous sommes presque à la fin de notre journée de cours. Nous venons d'animer un atelier de groupe à trois portant sur les rôles et les normes formelles et informelles du groupe. Les étudiants sont en triades pour faire un retour réflexif sur l'atelier. Chaque triade est formée de deux participants et d'un observateur. L'atelier fut riche d'apprentissages expérientiels et théoriques. Une étudiante s'approche de moi. Elle était observatrice lors de l'atelier. Elle me raconte qu'en cours de route, elle n'a pas pu s'empêcher d'observer en parallèle le groupe d'étudiants qui faisait l'atelier et le petit groupe formé par nous, les trois formateurs. Elle nomme à quel point elle est impressionnée de constater notre complémentarité. Elle dit : « C'est fou, Dany attrape tout ce qui se dit et arrive à nous accompagner dans notre parole alors que Mathieu, en même temps, voit tout ce qui se passe et nous fait des retours sur notre non-verbal pendant que toi, je ne sais pas comment tu fais cela, mais on dirait que tu sais toujours ce que l'on ressent. Tu t'approches avec tant de douceur et tu nous aides à sentir quand l'autre est saturé, ou quand il faut se mettre en posture méta dans l'instant. C'est vraiment génial ce que vous faites ensemble, moi je veux apprendre à faire tout ça ! »

(D. Lapointe, journal de praticienne-chercheure, décembre 2016, avec l'accord de Dany Héon et Mathieu Leblanc-Casavant).

J'étais très touchée de ce regard qu'elle avait sur nous, de cette justesse. J'étais aussi troublée de constater que cette part d'intelligence sensible autrefois enfermée était non seulement restée en moi, mais aussi partagée dans ma pratique. Ce savoir-faire était utile, pertinent, visible et accueilli si positivement dans un groupe.

Ce retour à l'enseignement me permettait aussi d'explorer ce désir de transmettre ce que j'ai reçu et d'offrir ce dont j'ai tant manqué. J'ai pu explorer par des ateliers liés aux arts ou à un artiste comment cela pouvait être un outil d'apprentissage transversal dans cette formation en psychosociologie. Nous avons expérimenté le théâtre-forum (Augusto Boal), exploré le dessin collectif au service des notions théoriques sur les petits groupes, appuyé certaines notions avec des extraits littéraires, etc. Nous avons également observé la puissance de l'intégration d'œuvres ou de pratiques à caractère artistique pour aller chercher certains étudiants plus à l'aise avec des formes d'expressions non verbales.

Faire groupe en silence

Je me souviens de cette étudiante, Annabelle (nom fictif). Annabelle était très timide en classe, elle ne parlait pas ou très peu devant le groupe en classe. Elle était toute jeune, début vingtaine, et me disait n'avoir pas beaucoup de bons souvenirs de l'école en général. À chaque cours, il était vraiment rare de la voir participer aux échanges. Sa réussite nous préoccupait. Un soir où nous étions en train de planifier notre cours. J'ai eu l'idée de lui proposer d'animer une activité de prise de contact (activité de démarrage) sans utiliser sa voix. Je lui ai écrit et nous lui avons proposé une courte activité que j'ai connue dans un cours de théâtre, cette activité a pour but de nous retrouver ensemble, de nous sentir en groupe et d'exercer notre qualité d'écoute des autres. L'activité s'appelle la pluie. Il s'agit d'une suite de gestes sonores en crescendo (frotter les mains, claquer des doigts, taper des mains, se taper sur les cuisses, etc.). Le groupe est assis en cercle. L'animatrice, Annabelle, démarre le premier geste qui circule par l'ajout du même geste ajouté un à un par chacun des participants. Puis, l'animateur accompagne la transition en débutant le deuxième geste et ainsi de suite. On refait ensuite l'exercice les yeux fermés. Il faut tous alors être attentifs aux sons des gestes de l'animatrice et de chacun des membres du cercle. Cette activité nous donne l'impression d'entendre la pluie tomber tout en étant reliés les uns avec les autres. L'activité terminée, Dany anime un retour avec le groupe sur l'expérience vécue lors de l'activité. Pendant qu'Annabelle reçoit des retours positifs, elle regarde les formateurs discrètement. Un sourire doux et pétillant se trace sur ses lèvres !

(D. Lapointe, journal de praticienne-chercheure, février 2017).

Ce récit révèle l'importance de la transmission, d'offrir ce que j'ai reçu et de tenter d'offrir ce dont j'ai tant manqué. Il démontre bien ce compagnon réflexif (Donnay, 2008) qui marche aux côtés de l'autre pour souffler sur les braises silencieuses de son feu ou d'un talent unique à découvrir.

Ces retrouvailles avec l'enseignement m'ont aussi permis de retrouver cet espace puissant d'apprentissage qu'est le groupe. Cela m'a fait goûter à ce que j'aimais tant en classe d'art dramatique, ce brassage entre les êtres qui nous fait nous rencontrer comme le dit si bien Albert Jacquard²⁹. Galvani (2003) dit que le groupe « joue un rôle psychosocial important dans la validation et l'intégration de ces nouvelles transformations tout en favorisant un échange de savoirs qui permet à chacun d'apprendre de l'expérience des autres » (Galvani cité par Pilon, 2003a, p.78). Comme le partage de cette étudiante au sujet de ses formateurs ou encore de ces adolescents qui un jour dans le corridor d'une école secondaire m'ont offert un sujet de mémoire, je reçois parfois, dans ces espaces de transmissions, les apprentissages les plus généreux pour ma vie.

4.5 L'ARTISTE EN FILIGRANE : VERS UNE DEMARCHE DE CITOYENNETE CREATIVE

Plus j'y réfléchis, plus je sens qu'il n'y a rien de plus artistique que d'aimer les gens.

Lettre de Vincent Van Gogh à son frère Théo,
18 septembre 1888

Depuis 2012, en parallèle à ma maîtrise en étude des pratiques psychosociales, mes pratiques professionnelles se renouvellent. Je me sens plus ajustée socialement, plus pertinente, avec la sensation grandissante d'être au bon endroit pour poursuivre ce que Verdier (2016) appelle mon « *itinéraire de construction de soi* ».

²⁹ En référence à la citation en p.79 : « La véritable liberté s'insère là où il y a de l'imprévisible et du brassage entre les êtres. Si on était identiques on aurait rien à se dire, d'où la nécessité d'apprendre à se rencontrer. » Albert Jacquard (1994)

En parallèle à ma pratique d'accompagnement, le dessin s'est installé à nouveau dans ma vie. Ce désir de reprendre le crayon est revenu par vagues, souvent porté par le désir d'offrir ou d'aimer. Ainsi, le dessin se tissait comme on écrit une lettre et pour offrir par l'image ce qui ne pourrait se dire de la même manière par écrit. Comme le souligne Galvani (2004), il y avait dans ces élans de retour au dessin un renouvellement du sens de l'expérience du monde, plus particulièrement pour moi du renouvellement de ma perception de mon rapport à autrui. Je ne souhaitais en rien développer une pratique artistique professionnelle, mais plutôt observer, de manière réflexive, ce mode d'expression qui avait été si précieux dans mon développement relationnel. J'ai rapidement fait le constat que le dessin s'installait lorsque je voulais offrir une présence généreuse à quelqu'un ou exprimer quelque chose que je n'arrivais pas à nommer par les mots. Je renouais avec cette joie d'offrir une présence sensible par l'image.

Voici deux exemples de dessins offerts :



Figure 12 : *Le Pare-vapeur réflecteur*, 6 X 4.5 pouces, Dominique Lapointe, 2012.



Figure 13 : *Promesse lumineuse*, 11 X 14 pouces, Dominique Lapointe, 2014.

À certains moments, le dessin était aussi l'occasion de rêver plus grand pour moi, comme celui-ci (figure 14) intitulé *Place au Zubial*. En référence au roman d'Alexandre Jardin (1997), ce dessin, fait de manière intuitive et exploratoire, portait l'expression de cette promesse de liberté envisagée où « la cachée » pourrait trouver dans ce processus d'auto-création une manière renouvelée de se sentir entière à nouveau, à l'image de l'enfant qu'elle était, mais sans rejeter l'adulte qu'elle est devenue.



Figure 14 : *Place au Zubial*, 10 X 10 pouces, Dominique Lapointe, 2012.

J’observais l’aisance que je gagnais dans mes relations avec mon entourage et à quel point mon processus de renouvellement de pratique était fondateur de cette nouvelle forme d’émancipation sociale. Doucement, par ce retour au dessin, mon armure intérieure construite à l’adolescence pour enfermer ma sensibilité se dissipait doucement. Un nouvel équilibre s’installait entre mon monde extérieur et intérieur.

La problématique de l’autoformation existentielle est opposée selon un « double front d’émancipation extérieur et intérieur ». Le premier vise « l’émancipation par prise de conscience des conditionnements sociaux ». Le second vise « L’émancipation du dialogue intérieur ». Il s’agit d’un travail du sujet pour se déconditionner de lui-même et s’ouvrir au jaillissement d’un sens nouveau dans l’expérience du monde et des choses (Galvani, 2004b, p.58).

Ce double front d’émancipation que nomme Galvani a été propulsé à l’automne 2014 alors que j’étais invitée au symposium du Réseau québécois des pratiques en histoires de vie (RQPHV). Ce réseau rassemble des chercheurs en sciences humaines, des praticiens de différents secteurs (santé, communautaire, culturel et autres) et plus récemment des artistes intéressés par « les approches narratives, biographiques, autobiographiques et les histoires

de vie comme manières de créer, d'accompagner, de chercher, de former et d'intervenir » (Réseau québécois des pratiques en histoires de vie³⁰).

Chaque année, cet événement rassemble des gens de partout pour quelques jours afin de présenter ces approches par le biais d'une thématique déterminée. Des présentations, des conférences et des ateliers sont proposés aux participants. Pour la première fois en 2014, le comité organisateur a intégré une résidence de création participative. Dans ce contexte, la résidence devait prendre place dans la salle principale de l'évènement, avoir lieu en continu et en interaction avec les participants.

Le concept de base d'une résidence de création est d'offrir un espace et un temps de création à un artiste qui le déplace de son atelier. Dans ce nouveau lieu, ce nouveau contexte, il doit s'adapter pour créer. Cette adaptation contribue souvent à altérer la pratique et à ouvrir de nouvelles possibilités auparavant insoupçonnées. Le comité m'a donc invitée pour présenter ma recherche de maîtrise en cours et faire un projet de résidence de création participatif. Malgré mon statut de travailleuse culturelle et non pas d'artiste professionnelle, j'ai été curieuse de tenter l'expérience comme un court laboratoire de recherche.

Ce qui m'a surtout interpellée était le thème de l'évènement : *Intériorité citoyenne en histoires de vie : la portée politique de l'agir au cœur de l'intime*. Ce thème résonnait fortement avec ma recherche et ce dialogue en reconstruction entre mon monde intérieur et mon monde extérieur. De plus, ma position au Conseil de la culture me mettait en contact étroit avec des enjeux politiques puisque je travaillais à plusieurs dossiers de développement culturel au service du développement régional. Alors que je m'y étais peu intéressée auparavant, mon intérêt pour le politique prenait maintenant de l'ampleur. Voilà que ce thème proposait une rencontre entre cette idée de portée politique et cette intériorité citoyenne. Est-ce que cette grande démarche de réappropriation de ma sensibilité au cœur de mon agir relationnel pourrait également avoir une portée citoyenne ? Lorsque j'ai lu le texte de présentation dont voici un extrait, je ne pouvais que dire oui à cette invitation.

³⁰ Site web du RQPHV : <http://rqphv.ca> (consulté le 30 juillet 2017)

Et si le travail sur soi et sur son histoire de vie était aussi un travail sur une histoire collective et avait une réelle portée culturelle ? Et si la rencontre intime avec ce qui fonde notre humanité, une fois réfléchie et ancrée dans une historicité, pouvait être une voie de passage vers plus de sens, plus de santé et plus de liberté dans nos vies individuelles et collectives ? Et si le rapport à l'intériorité pouvait être citoyen, au sens où l'entend D'Ansembourg (2014) ? Les histoires de vie en formation, en intervention et en recherche proposent des voies de passage multiformes qui invitent les personnes et les groupes à se raconter leur histoire pour se l'approprier, pour y débusquer les conditionnements sociaux qui empêchent l'expression pleine des singularités, mais également pour y déceler les parts de vie en jachère... On se raconte aussi son histoire pour lui conférer un sens nouveau, pour la réinventer, s'en émanciper, pour se mettre en scène autrement et surtout pour nous offrir la chance d'ouvrir, voire de convertir nos regards (Bertrand, 2005) sur nous-mêmes, les autres et le monde (Beauchesne, Bergeron, Genest-Dufault et Murray, 2014).

J'avais envie par cette résidence de créer des petits objets portatifs pouvant symboliser ce pont entre l'intériorité et l'extériorité. Des objets qui pourraient rendre visible la portée citoyenne de chacune des intériorités des participants dont la mienne. Mon projet a pris la forme d'un atelier collectif intitulé *Prendre parti pour ma vie*. Un parti, selon le dictionnaire Larousse, est « une organisation structurée dont les membres mènent une action collective dans la société aux fins de réaliser un parti politique ». Dans le cadre de l'événement et en cohérence avec le RQPHV, mon projet était de permettre à chacun de faire de son intériorité un parti citoyen en créant un slogan ou un logo symbolique, afin que chacun de ces partis puisse mettre son plein potentiel au service de cette collectivité rassemblée autour des histoires de vie.

Sur le côté de la grande salle, non loin de la scène sur laquelle les présentations prenaient place, j'ai installé une table. Les participants étaient invités librement à venir ou non fonder le parti de leur intériorité citoyenne en réalisant un macaron qu'ils étaient invités à porter ensuite pendant l'évènement.

De mon côté, je préparais des macarons que j'offrais ensuite à ceux et celles que je rencontrais et qui soulevaient, à leur manière, mon élan citoyen (figure 15).

Pendant cette résidence, chaque participant qui venait créer un macaron à mes côtés se posait dans sa perception singulière de son engagement intime et de ses pas citoyens. Ce

qui est apparu encore plus pertinent est les rencontres et les échanges informels qui ont pris forme pendant tout le colloque. Ces nouveaux partis se sont rencontrés et ont fait connaissance sur les lieux de l'évènement. Comme les dessins de mon enfance, ces petits macarons créés par des adultes ouvraient le lien, attiraient les sourires et élargissaient les regards.

Pour moi, cette expérience fut fondatrice puisqu'elle permettait de manière ludique une qualité de rencontre dans un espace collectif. J'ai eu alors le sentiment qu'il était possible, comme adulte, de créer des espaces professionnels où rien n'est sacrifié, ni l'intériorité, ni l'extériorité, ni la citoyenneté. Comme l'explique Ève Lamoureux en traitant de certaines pratiques d'art communautaire (2009) :

En premier lieu, l'art engagé implique que les artistes n'adoptent pas des pratiques formalistes (l'art pour l'art) et qu'ils tentent de faire voir des perspectives différentes sur le monde et sur les rapports intersubjectifs. Cette dimension est omniprésente dans le discours de tous les artistes interrogés. Vander Gucht parle d'un « art de vivre avec la conscience de notre situation dans le monde ». Concrètement, il s'agit de pratiques artistiques qui transgressent, transmutent les frontières disciplinaires et qui proposent une certaine jonction entre « l'art et la vie » qui peut prendre deux formes : ramener la vie dans l'art et, à l'inverse, l'art dans la vie (Lamoureux, 2009, p.153-154).



Figure 15 : Résidence *Prendre parti pour ma vie*, macaron, 2014

Mon constat est devenu alors de plus en plus clair. L'itinéraire de ma construction singulière était d'abord et avant tout une démarche de création au service du développement de mon potentiel humain, mais aussi une contribution afin que le potentiel singulier de chacun puisse se mettre au service de notre citoyenneté collective.

Par cette expérience, j'ai vu consciemment pour la première fois ma pratique d'accompagnement comme une démarche de citoyenneté créative. Mon parcours et mes pratiques auraient-ils finalement comme visée de contribuer de manière sensible et créative au développement de la société ? L'identité du sujet « se reconstruit elle-même autour de la création comme élément structurant de son existence » (Verdier, 2016, p.248). Ainsi, les arts sont-ils pour moi une voie d'accès à mon plein potentiel humain et citoyen ?

4.6 LA CULTURE COMME SAINNE HABITUDE DE VIE

Pour une reconnaissance du rôle fondamental des arts, de la culture et de la créativité dans le développement personnel et social des jeunes du Québec.

RCRCQ, 2012

Mon expérience du milieu scolaire dans l'enfance démontre bien à la fois combien il est difficile d'oser exprimer sa singularité et encore plus de la partager en étant reçue par les autres. Plus encore, il m'apparaît évident que la formation artistique est le lieu idéal dans le contexte scolaire pour prendre soin et encourager les potentiels singuliers et créatifs des enfants et des adolescents. Malheureusement, on touche souvent aux savoirs artistiques techniques en oubliant trop souvent l'éducation à la créativité et à la découverte de l'originalité de chacun. Mes colères d'enfant dans le récit du *sapin jaune*³¹ par exemple, démontrent bien le non-sens de cette « normalisation » au service de l'uniformisation du savoir et d'une citoyenneté qui sait se conformer. Selon Rogers à propos de la créativité :

³¹ *Le sapin jaune*, voir chapitre 3, p.56

La personne, ouverte, confiante en ses capacités à trouver ses solutions, adoptera une attitude plus constructive face aux problèmes rencontrés et saura faire preuve de grandes facultés d'adaptation face au changement. L'évaluation de ses créations sera faite en fonction de ses aspirations, de ses expériences, de ses choix et non des attentes extérieures. Bien sûr, pour s'exprimer pleinement, cette aptitude créative nécessite également des conditions externes favorables tel un climat de sécurité et de liberté psychologiques suffisantes (Rogers, 1961, p.134).

Notre société a tant besoin de gens créatifs, qui trouveront des solutions innovantes et durables pour la suite de notre histoire. L'école et les milieux d'apprentissage que sont la famille et les communautés devraient être au service de nos jeunes. Ils sont les gardiens du développement de l'unicité de chaque enfant. Les arts sont une voie de développement personnel et culturel à portée de main pour accompagner nos jeunes à s'exprimer par des langages non conventionnels ce qui se dit parfois difficilement avec des mots. Apprécier une œuvre d'art à l'école, mais aussi dans le parc avec ses grands-parents par exemple, c'est construire son interprétation du monde et apprendre à la communiquer. C'est aussi rencontrer les interprétations des autres, toutes uniques, et développer sa curiosité envers autrui et le monde.

Nous n'avons plus les moyens collectivement de nous priver de la lumière singulière de chacun. Pourtant, la mère que je suis voit sa fille de neuf ans vivre des moments similaires à ce récit du *sapin jaune* encore en 2017.

En 2012, après avoir publié une étude sur la participation culturelle des jeunes à Montréal sous la direction de Christian Poirier de l'Institut national de la recherche scientifique (INRS), Anne-Marie Jean alors directrice générale de Culture Montréal a proposé un projet aux membres du Réseau des conseils régionaux de la culture du Québec (RCRCQ). Cette démarche visait la réalisation d'une vaste consultation par des forums régionaux puis un forum national sur la question de la citoyenneté culturelle. Je me suis investie dès les débuts de ce grand projet dans le comité national. Au Bas-Saint-Laurent, nous avons formé un comité régional composé de représentants des secteurs culturels, éducatifs, communautaires, politiques et de la santé tels que COSMOSS (Communauté Ouverte et Solidaire pour un Monde Outillé, Scolarisé et en Santé), la direction régionale du ministère de la Culture et des Communications et une artiste de la relève. Un forum

régional que j'ai coordonné avec le comité régional a rassemblé plus d'une centaine de personnes le quatre décembre 2014, dont plusieurs jeunes (figure 16). Une des importantes conclusions de ce forum régional est que la culture devrait être intégrée aux saines habitudes de vie.

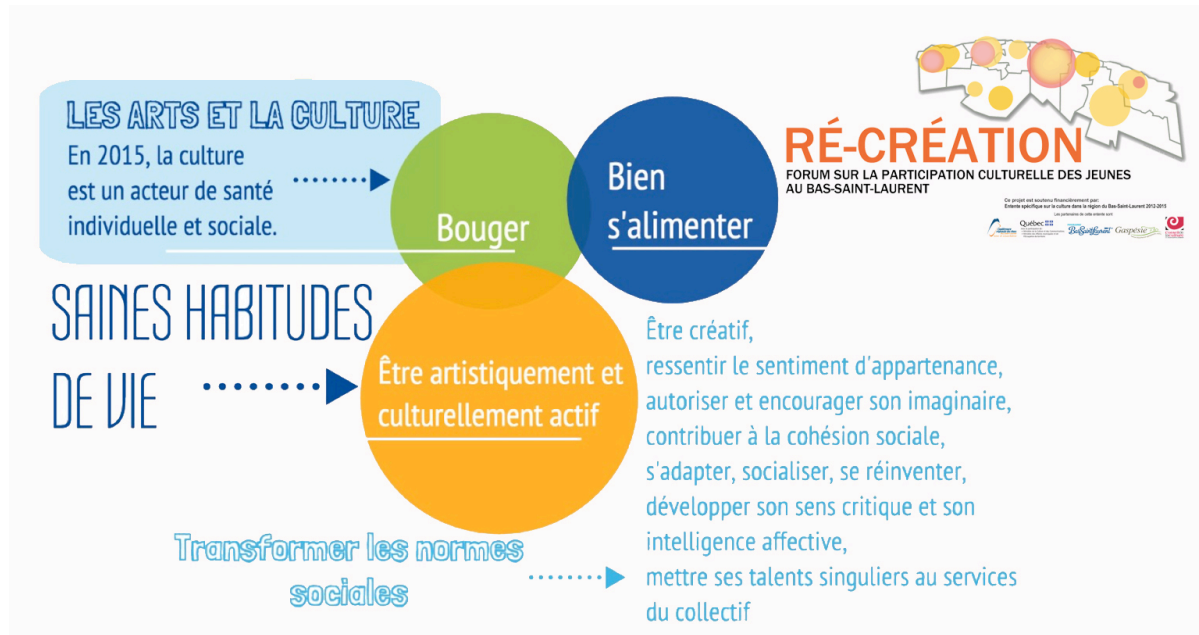


Figure 16 : La culture comme saine habitude de vie, forum régional, 2014

La tenue de douze forums régionaux partout au Québec rassemblant des milliers de participants ont appuyé cette nécessité d'envisager collectivement la créativité et l'inventivité des individus comme des savoir-faire et des savoir-être essentiels pour les citoyens de demain.

Les arts et la culture sont des preuves concrètes et vivantes de notre créativité et de notre unicité. Ils sont aussi les porteurs des savoirs nécessaires et des expertises garantes du développement et du déploiement de notre identité collective. Le Québec est riche d'artistes, d'organismes et de citoyens prêts à se rencontrer davantage, à collaborer pour tisser notre société de demain avec nos jeunes. Le Réseau des conseils régionaux de la culture souhaite que les résultats de cette mobilisation soient pris en compte dans la prochaine actualisation de la Politique culturelle du Québec et prennent racine, par des actions concrètes, dans chacun des

milieux et des régions du Québec. Il croit aussi que cette démarche doit être décloisonnée et se faire depuis l'engagement des différents milieux et secteurs qui œuvrent au développement et au bien-être de nos jeunes (Éric Lord (rcrcq.ca), 2016, p.7).

En 2016, le Conseil de la culture du Bas-Saint-Laurent a coordonné la campagne de promotion et la réalisation du forum national portant sur la culture comme saine habitude de vie (figure 17). La campagne a pris la forme d'une charte d'engagement en ligne (rcrcq.ca) permettant aux individus et aux organisations d'appuyer la démarche. Huit capsules vidéo ont été réalisées par l'organisme bas-laurentien pour susciter l'intérêt de la population. Pour le contenu des capsules, nous avons sélectionné huit individus d'âge, d'origines et d'intérêts variés. J'ai fait un atelier d'écriture de récits phénoménologiques à la manière des « *Je me souviens...* » de Galvani (2004) sur un moment où leur contact avec la culture a transformé le cours de leur existence. Ces récits ont ensuite été lus par leurs auteurs devant la caméra (réalisation par Julie Gauthier, direction photo par Samuel Pinel-Roy). Chacun des récits se terminait par « *Je suis un jeune créatif* », pour soulever le fait que nous sommes tous marqués par l'importance de la culture dans ces moments clés que nous avons tous vécus. Les capsules sont disponibles sur le site rcrcq.ca. Voici un exemple de l'un de ces récits :

Je me souviens, j'ai autour de 8 ans. Je suis des cours de piano... en cachette... Dans ce temps-là, les gars faisaient du sport... À la limite des cours de guitare... mais certainement pas du piano et encore moins classique !

Mme Patenaude m'a appris le piano, non, elle m'a appris à aimer apprendre le piano. Elle m'a appris aussi la rigueur, la curiosité, la détermination et qu'on pouvait faire des gâteaux avec des légumes !!! Parle-moi d'un prof qui sait motiver ses élèves. Serais-je qui je suis sans son pain aux courgettes et ses muffins aux carottes ?

Je me souviens aussi qu'elle m'a dit : « Mozart et ses dentelles ; c'est pas pour toi ! Je veux te présenter un compositeur qui a ta fougue et ta passion ». J'ajouterais ton romantisme et ta crinière ; mais ça, on ne le savait pas à ce moment-là. « Je te présente Ludwig Van Beethoven. La musique a pris un tout autre sens... Elle m'a donné un petit buste de Beethoven en plastique au concert de fin d'année où j'ai joué le 1er mouvement de la sonate Clair de lune qui n'a malheureusement pas survécu à mes nombreux déménagements. Puis,

plus tard, on m'en a offert un autre.

Est-ce que Mme Patenaude a fait de moi un grand concertiste ? Pas du tout ! Est-ce que c'était l'objectif ? Encore moins. Mais elle a ouvert une fenêtre essentielle dans ma tête et dans mon cœur. Elle m'a donné des outils et un vocabulaire pour exprimer mes joies, contenir ma colère et bercer mes peines. Et encore aujourd'hui, la musique est constamment présente dans mon travail et dans ma vie.

On devrait tous avoir une Mme Patenaude ! C'est comme ça que ça a commencé ! Par la musique, puis l'impro et finalement le théâtre. Et ça, c'est de loin ma plus belle photo professionnelle. Eh oui ! Moi, en Beethoven ! Ça fait maintenant 40 ans que je suis un jeune créatif !

Sylvain Massé, comédien, rcrq.ca

RE-CREATION

Le corps comme lieu d'apprentissage

Les arts et la culture sont au cœur de l'expression de l'identité d'un peuple. Ils sont le reflet de l'histoire, du passé, des traditions, mais aussi des bouleversements et des tendances émergentes. La culture agit comme moteur d'opportunité, d'apprentissage et d'expression.

CULTURE

Innovation, entrepreneurisme, opportunités

+

Le citoyen culturel est un statut accordé aux membres à part entière d'une communauté. Tous ceux qui puisent dans ce statut sont témoins ou respectés des droits et des devoirs d'un tel statut au sein. Le citoyen n'est donc à la fois la notion d'appartenance à une communauté, des privilèges et un devoir de participation.

CITOYENNETÉ

Participation, confiance, compétence

=

CITOYENNETÉ CULTURELLE

Participation, confiance, compétence

Le citoyen culturel comprend trois grands axes : un meilleur accès aux arts et à la culture pour tous les jeunes, une plus grande participation culturelle et l'acquisition d'une culture artistique pour tous les jeunes.

Participation, confiance, compétence

Participation, confiance, compétence

Découvrez les récits en capsule vidéo et appuie le projet en agissant la chaîne

rcrcq.ca

Ministère de la Culture et des Communications
Le Réseau Culturel Québec
Québec

Figure 17 : Affiche de la démarche nationale du RCRQC

Avec le partenariat de la Fabrique culturelle de Télé-Québec, les capsules ont beaucoup circulé sur le web, permettant à des milliers de Québécois d'entendre parler de la démarche. À la suite du bilan des douze forums régionaux et du lancement de la campagne de promotion, j'ai coordonné au nom du RCRCQ l'événement national qui a eu lieu le 27 septembre 2016 dans la magnifique Maison de la littérature à Québec en présence du ministre de la Culture et des Communications, M. Luc Fortin, de représentants de huit ministères dont celui des Affaires municipales et de l'Occupation du territoire, de la Culture et des Communications, de l'Économie, de l'Innovation et de l'Exportation, de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, de la Famille, de la Santé et des Services sociaux, du Tourisme, des Transports, du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale et du Secrétariat à la jeunesse, ainsi que des représentants de plusieurs sociétés d'État et de la société civile de différents secteurs et de différentes générations. Ils étaient invités à venir réfléchir avec nous aux meilleures façons d'inclure la culture aux saines habitudes de vie des jeunes Québécois.

En cohérence avec les capsules vidéo et la démarche, nous avons voulu par cet événement nous adresser aux participants comme à des citoyens ayant un rôle auprès des jeunes. Ainsi, chaque participant a été invité à prendre parole depuis l'ensemble de ses rôles liés à notre jeunesse. Son statut professionnel bien sûr, mais aussi celui de père, de tante, de voisin, de coach de hockey, etc. L'événement fut riche de partage et d'idées. Les recommandations issues des échanges ont été proposées pour alimenter la future politique culturelle du Québec qui est attendue en 2018. Cette démarche est aujourd'hui toujours en cours et nous avons bon espoir qu'elle portera fruit.

C'est ainsi pleine de ces projets tels que BB Polar et la Culture comme saine habitude de vie, de même que de mes pratiques d'accompagnatrice, de formatrice et de travailleuse culturelle qui m'engagent et me dépassent à la fois, que j'ancre ma posture de citoyenne créative engagée. Dans ce cycle de création en constant renouvellement, je deviens le sujet qui « [...] auto accompagne son itinéraire de *création de soi par soi* » (Verdier, 2016, p. 248). À l'instar de Foucault, Verdier souligne que : « Tel est le pouvoir dont dispose un créateur s'il va jusqu'au bout de ses possibilités. Le sujet se réalise comme

celui qu'il désire être véritablement, il développe son existence autant qu'il est possible en adéquation avec son propre désir : le sujet est ce qu'il désire être » (Verdier, 2016, p.248).
Je suis un jeune créatif, et vous ?

PARTIE III

COMPREHENSION

INTRODUCTION

Dans la méthode heuristique selon Craig (1978), la compréhension est une étape qui permet de rassembler les données issues de la démarche de recherche et de les interroger afin de les faire dialoguer et acheminer vers un ensemble compréhensible, cohérent et rigoureux (Craig, 1978). C'est dans un processus d'aller-retour entre la question, l'écriture, la lecture et la réécriture qui caractérisent l'exploration que s'enracine la démarche compréhensive. La praticienne-chercheuse documente ainsi son expérience, met en dialogue ses données avec les auteurs puis, par des relectures, chemine vers le sens qui se donne dans son parcours interprétatif. Cette démarche critique, réflexive et interprétative dévoile une nouvelle perception de la pratique. De cette manière, une systématisation plus consciente peut prendre forme, produire de nouvelles connaissances et mieux se partager.

CHAPITRE 5

S'EMANCIPER

L'intelligence est la force, solitaire, d'extraire du chaos de sa propre vie la poignée de lumière suffisante pour éclairer un peu plus loin que soi – vers l'autre là-bas, comme nous égaré dans le noir.

Bobin, *L'Inespérée*

Me voici donc presque à la fin de ce chemin d'explicitation qui témoigne de la manière dont les arts ont été pour moi une voie de développement personnel, professionnel

et citoyen. Rappelons que ce projet de recherche a comme genèse un désir de contribuer à ce que la lueur singulière de chacun soit considérée et valorisée de manière à ce qu'elle puisse contribuer au devenir de nos collectivités. Dans les chapitres précédents, j'ai fait le récit du rôle des arts et de la culture dans mon histoire de vie pour témoigner du chemin de renouvellement de ma posture professionnelle et citoyenne et de transformation de la praticienne que je suis.

À cette étape, il me semble important de rappeler que ce mémoire tente de répondre à la question de recherche suivante :

En quoi et comment la réflexion sur mon expérience de formation et d'accompagnement m'a permis de renouveler ma pratique et d'envisager les arts comme une voie de développement personnel, professionnel et citoyen ?

Rappelons-nous que la présente recherche a débuté au moment où je venais tout juste de quitter ma pratique en enseignement des arts plastiques et de l'art dramatique à la commission scolaire des Premières-Seigneuries de Québec. J'étais depuis peu travailleuse culturelle et je vivais une véritable transition vers une nouvelle posture professionnelle. Je souhaitais que mon processus de maîtrise en étude des pratiques psychosociales puisse m'accompagner dans cette transition, mais aussi dans la création d'une nouvelle pratique. En effet, le métier de travailleuse culturelle est peu balisé et exige une grande polyvalence. Mon engagement dans ce processus de recherche exprimait le désir de trouver dans mon parcours comment les compétences acquises dans d'autres contextes personnels et professionnels pouvaient supporter ce chemin de transformation personnelle et de renouvellement professionnel et citoyen. À cette étape de ma démarche, le défi consiste à revenir sur les éléments qui ont motivé mon engagement dans une recherche à la première personne. En effet, je désire comprendre en quoi ce cheminement d'analyse d'expérience et de pratique permet de répondre à la question de recherche de ce mémoire et d'atteindre les objectifs qui y sont associés. Pour ce faire, ce chapitre permettra d'aborder mon itinéraire compréhensif en interrogeant un objectif à la fois.

5.1 LA CONTRIBUTION DES ARTS DANS MON DEVELOPPEMENT EXISTENTIEL ET PROFESSIONNEL

*There is a crack, a crack in everything
That's how the light gets in³²*

Leonard Cohen (1992) *Anthem*

En démarrant ce projet de maîtrise, j'étais loin de me douter que j'allais trouver la genèse et toute l'importance de la contribution des arts dans mon histoire de vie. Moi qui cherchais à renouveler ma pratique, j'ai été touchée de rencontrer en début de formation à quel point les arts ont été des compagnons de vie importants dans ma trajectoire d'enfant hypersensible que j'étais, jusqu'à la travailleuse culturelle que je devenais. J'étais loin de me douter que cette formation universitaire dévoilerait à ce point l'intelligence de mon chemin.

L'imprévisible

Je me souviens, je suis à l'UQAR, à l'automne 2010. J'amorce ma formation à la maîtrise. Ce matin, notre professeure nous propose une introspection sensorielle³³ afin de nous permettre d'arriver ensemble. Nous écrivons ensuite le récit d'un moment où nous nous sommes sentis au bon moment, au bon endroit, en train de faire la bonne affaire avec les bonnes personnes dans notre pratique.

Nous sommes assis en cercle, sans bureau. Elle nous propose de fermer les yeux et commence doucement à nous guider pour que l'on puisse se détendre. Je pose mes mains sur mes genoux, je ferme les yeux. La voix qui nous guide est douce, presque imperceptible. Pourtant, malgré la quiétude des lieux, je sens mon corps se crispier, tout se met à tourner. Mon cœur bat la chamade, je ne suis pas bien, j'ai mal au cœur. J'ai peur, j'ai une peur atroce qui monte dans moi, un élan de fuir, de me cacher. Un souvenir monte, quelque chose de l'enfance. J'ouvre les yeux, je reste figée. Je suis à l'université, dans un local de classe, mais je suis

³² Il y a une craque, une craque en toute chose et c'est par là que la lumière entre (Traduction libre).

³³ L'introspection sensorielle est une pratique méditative modélisée par Danis Bois (2006) qui passe par la mobilisation perceptive et cognitive. Elle mise essentiellement sur une attention portée sur l'intériorité corporelle comme sur l'écoute du silence, la construction d'une globalité corporelle et d'une qualité de présence.

aussi encore cette enfant qui ne pouvait pas faire ces rituels autorégulateurs de son hypersensibilité ailleurs que cachée dans sa petite chambre. L'enfant en moi se sent menacée par le regard des autres dans cette activité qui ressemble tant à mes rituels.

Que vient faire cette enfant ici ?

(D. Lapointe, journal de praticienne-chercheure, octobre 2010).

Dès le début de cette formation, je percevais clairement que le mur habituellement érigé entre ma vie intérieure et ma vie sociale se fissurait. Je me sentais comme nue dehors et avec dans le corps tous les interdits qui m'ont fait ériger un mur si épais entre mes mondes. Je découvrais dans ce moment imprévisible que je m'étais engagée presque à mon insu dans une aventure transformatrice.

On nous parlait de l'importance d'une pédagogie expérientielle, qui lie les dimensions existentielles, pratiques et théoriques dans un même mouvement en vue de mettre à jour les compétences cachées dans notre expérience de vie et dans nos pratiques. Cette expérience de formation allait me traverser de bord en bord, fissurer au passage ce qui restait de mon enfermement et conspirer ainsi à mon émancipation. Comme le propose Pilon, une recherche basée sur la pratique ne peut en aucun cas faire l'économie d'une véritable transformation personnelle.

Au cœur de toute pratique professionnelle, il y a le praticien, comme personne, avec ses valeurs, ses croyances, ses théories et ses stratégies d'action. C'est dans ce courant contemporain sur le renouveau épistémologique de l'agir et des savoirs professionnels que se situe la maîtrise en étude des pratiques psychosociales de l'Université du Québec à Rimouski (Pilon, 2003b, p.75).

J'ai donc besoin de revenir sur les données produites et présentées dans les chapitres précédents en vue de questionner mon parcours de vie et d'éclairer la part des arts dans ma construction identitaire et professionnelle.

5.1.1 Parmi les différents : les hypersensibles

Ne méprisez la sensibilité de personne. La sensibilité de chacun, c'est son génie.

Baudelaire cité par Grossman (2017, p.7).

En regardant l'enfant que j'étais depuis l'adulte que je suis aujourd'hui et depuis l'expérience de l'enseignante que j'ai été, je réalise combien cette enfant était consciente de sa différence et quels efforts étaient déployés pour passer inaperçue. Comme il en a été question dans ce mémoire, j'étais entraînée à ne rien laisser paraître de peur de me faire éjecter par un système qui ne saurait pas quoi faire avec qui je suis vraiment. C'est ici qu'a commencé cette stratégie de séparer radicalement ma vie intime de ma vie publique. J'étais une enfant hypersensible qui avait appris à faire partie des enfants normaux, même si j'étais bien différente.

Je parlerai donc ici de « différence ordinaire » pour nommer ce phénomène qui n'est pas simple à vivre pour les enfants ni facile à percevoir ou encore à accompagner pour les parents et les enseignants. Cette recherche m'a permis de voir avec beaucoup plus d'acuité plusieurs de ces différences qui restent encore aujourd'hui inaperçues dans la culture scolaire et sociale. Cela d'ailleurs condamne, la plupart du temps, ces enfants à un sentiment d'isolement, d'incompréhension des codes sociaux et de manque de compétences relationnelles pour se débrouiller dans le monde. Bien que les états vécus par ce type de jeunes ne les rendent pas tous totalement dysfonctionnels en société, quelques-uns d'entre eux finissent par s'éteindre dans ces tentatives désespérées de réussir à se fondre dans la masse. Certains autres deviennent totalement démotivés et finissent par décrocher.

Il faut rappeler qu'il ne s'agit pas ici d'un enjeu exclusivement scolaire, mais bien d'un enjeu sociétal qui concerne notre rapport collectif à la différence. Une question persiste néanmoins : comment se fait-il que notre culture a cessé de faire de la place à la sensibilité humaine, voire même d'être en mesure de la percevoir ? J'ai le sentiment que le triomphe de la modernité est à la source d'un rapport au monde rationnel, qui a mis au

placard les dimensions du sens, de la symbolique, de la ritualisation, de l'imaginaire et encore plus des dimensions invisibles de la vie. Il semble donc essentiel de se demander comment dans nos familles, dans nos communautés et dans nos écoles, on accompagne nos enfants à reconnaître ce qu'ils vivent et à faire du sens avec cela tout en étant sociohistoriquement et culturellement inscrits ?

Mon expérience dans le milieu scolaire en tant que jeune enseignante mais surtout comme élève, et plus récemment en tant que maman, m'a démontré que notre époque ne sait pas encore faire. Je me souviens, vers la fin de ma courte carrière d'enseignante au secondaire au début des années 2000, je constatais qu'il y avait des enfants dans mes groupes réguliers qui semblaient tellement perdus. Certains collègues les appelaient « les élèves tapisserie » pour dire qu'ils passaient absolument inaperçus comme la tapisserie sur les murs. Cette situation me rendait si triste.

Dans la catégorie « groupes réguliers » étaient placés des jeunes que l'on pourrait dire de « l'entre-deux ». C'est-à-dire, des élèves qui n'avaient pas des difficultés susceptibles de les rendre dysfonctionnels dans un contexte scolaire, mais qui n'étaient pas non plus parmi les plus performants. Ainsi, ils n'étaient ni dans une classe d'élèves avec des besoins particuliers, ce qui signifie qu'ils n'avaient pas besoin de service d'adaptation scolaire, ni dans un programme contingenté comme les programmes sports ou arts études, qui étaient alors réservés à ceux qui avaient été sélectionnés sur des critères de réussite scolaire et d'intérêt pour les arts ou les sports.

Avec le temps, les politiques d'inclusion ont favorisé l'intégration des élèves vivant avec des troubles de comportement ou d'apprentissage dans ce que l'on nomme les classes ordinaires afin « d'essayer de les exposer à l'influence positive de leurs pairs » (Beaulac, 2007, p.3). Pour Thomazet, il y a dans des groupes réguliers beaucoup d'élèves avec des différences invisibles. Ce sont des enfants qui, tout comme moi, vivent des « difficultés ordinaires (élèves à risque), et pour lesquels les moyens sont souvent limités » (Thomazet, 2008, p.134). J'ai souvent déploré que dans nos écoles, chaque enfant ne soit pas considéré différent. J'ai depuis toujours eu l'intuition que le véritable rôle des éducateurs consiste à poser leur regard non pas sur les différences dans une visée de diagnostic, mais plutôt sur le

potentiel et la singularité de chacun. Je rêve ainsi d'une réelle pédagogie différenciée et inclusive qui permettrait de reconnaître les dons propres à chaque enfant et d'offrir l'accompagnement nécessaire pour mettre ces dons au service de la vie, de son existence et de la collectivité, dans une perspective d'apprentissage transformateur et collaboratif.

Me former en étude des pratiques psychosociales m'a permis de m'approcher de cette pédagogie dont je portais alors le rêve sans trop savoir l'explicitier ou l'habiter intégralement dans le système scolaire où je me sentais si seule et parfois contestée. Comme le suggère Rugira (2005)³⁴, la pédagogie à l'œuvre dans les programmes en psychosociologie s'appuie sur une relation de coopération et elle porte spécifiquement son attention, sur :

La potentialité et l'émergence d'une intelligence collective plutôt que sur la pathologie, le diagnostic et la restauration. Une telle pratique exige ainsi de pouvoir s'appuyer sur ce qui tente d'émerger dans l'expérience vécue et non uniquement sur des théories ou des techniques. C'est une pratique qui vise le développement de la conscience des individus, des groupes et de leurs communautés.³⁵

Comme il a été mentionné précédemment, j'étais une enfant qui vivait avec « des différences ordinaires ». Je faisais partie des enfants hypersensibles. J'aimais beaucoup ce que m'apportait cette condition comme je le décris dans le récit du *ruisseau*³⁶, je m'y sentais bien, mais ce n'était pas toujours viable en société. Comme je le mentionnais :

Je suis le bruissement des feuilles, le clapotement de l'eau, l'écureuil qui se hisse sur une branche, les perles humides dans l'air. Je suis si bien. Il n'y a plus de différence entre moi et l'air, moi et l'eau, moi et le soleil qui se glisse entre les branches. Tout me traverse.

Dans ce type d'expérience, bien qu'il y ait un réel sentiment de plénitude, j'ai vite fait le constat que je vivais aussi une forme de vulnérabilité : « *Tout me traverse* ». Le doux

³⁴ Présenté par Jeanne-Marie Rugira pour le cours d'introduction à la psychosociologie.

³⁵ Au sujet de l'intervention psychosociologique. < <http://www.uqar.ca/etudes/etudier-a-l-uqar/programmes-d-etudes/7634> >. (consulté le 3 mai 2017)

³⁶ *Le ruisseau*, voir chapitre 3, p.50

comme le dur. Dans le récit *L'avalée*³⁷, je raconte ce moment dans ma tendre enfance où mon père hausse le ton : « *Je le sens crier en moi, mon corps vibre trop fort, je vais tomber, je me sens mal, étourdie* ». Ces expériences de saturation sensorielle me laissaient avec le sentiment d'être éclatée par un excès perceptif.

J'ai vite fait le constat dès mon entrée à l'école primaire que j'étais différente, que tout le monde ne se vivait pas ainsi. Cette différence me mettait à distance de mon entourage. Il m'a donc fallu trouver des moyens pour ne pas paraître trop vulnérable ou pire encore, inadaptée. J'avais peur d'être découverte et de me faire éjecter et ainsi de rater mon intégration sociale et scolaire. Comme démontré dans mon récit à la maternelle intitulé *L'apparition*³⁸, l'hypersensibilité comporte des défis de régulation importants :

Les troubles de la régulation sont caractérisés par les difficultés [...] du jeune enfant à réguler ses comportements et ses processus physiologiques sensoriels, d'attention, moteurs ou émotionnels et à maintenir un état de calme, de vigilance ou un état émotionnel positif [...]. Cela influence l'adaptation journalière de l'enfant, ses interactions et ses relations. Sa sensibilité peut aussi varier tout au long de la journée. Le plus souvent, l'apport sensoriel tend à se cumuler, si bien qu'il est possible qu'un enfant ne soit pas gêné initialement, mais rencontre des difficultés notables à la fin de la journée. [...] Si l'enfant est stressé ou fatigué, il est probable qu'il faudra moins d'apports sensoriels pour déclencher une réaction hypersensible (Scholl, 2007, pp.3-4).

Il m'est impossible d'imaginer ce qui aurait pu m'arriver si je n'avais pas eu cette chance d'avoir développé des stratégies d'adaptation, mais aussi d'avoir eu les parents que j'ai. Ils n'ont pas seulement été soutenant et compréhensif, mais ce qui a été le plus salvateur est qu'ils ont su regarder cette condition autrement que comme une pathologie.

Les enfants hypersensibles ont besoin de reconnaître leurs états, de comprendre ce qui leur arrive et de développer des stratégies d'autorégulation. Les adultes ont aussi besoin d'information, de compréhension et d'outils pour accompagner ces enfants, pour ne pas les marginaliser et pire encore les pathologiser. Pour cela, on a besoin de comprendre de quoi

³⁷ *L'avalée*, voir chapitre 3, p.51

³⁸ *L'apparition*, voir chapitre 3, p.52

est fait ce processus qui les différencie et les tient à l'écart des autres par un cycle répétitif qui finit avec le temps par les vulnérabiliser, les isoler et signer leur inadaptation sociale et leur incompetence relationnelle (figure 18). Dans mon cas, cet état me faisait perdre la sensation de mes contours comme si j'étais transparente, entièrement traversée par tout ce qui se trouvait dans le même espace que moi. Lorsque mes sensations prenaient cette ampleur, elles se transformaient souvent en une saturation sensorielle qui créait un mal-être. Le récit intitulé *le claquement*³⁹ exprime bien ce cycle infernal qui peut amener quelques enfants hypersensibles au bord de la décompensation psychique dans certains cas : « *Je suis saturée. Engloutie toute entière par ses sons, ses êtres, ce lieu trop fort. [...] Je m'accroupis devant mon casier, les bras autour de mon sac d'école. [...] Je reste là, en mettant toute mon énergie pour ne pas vomir ou perdre connaissance* ». Je me sentais alors honteuse de cette réaction non ajustée et trop intense. La seule solution était alors pour moi de m'isoler pour reprendre mon souffle, diluer mes sensations dans le silence et retrouver mon calme.

³⁹ *Le claquement*, voir chapitre 3, p.59

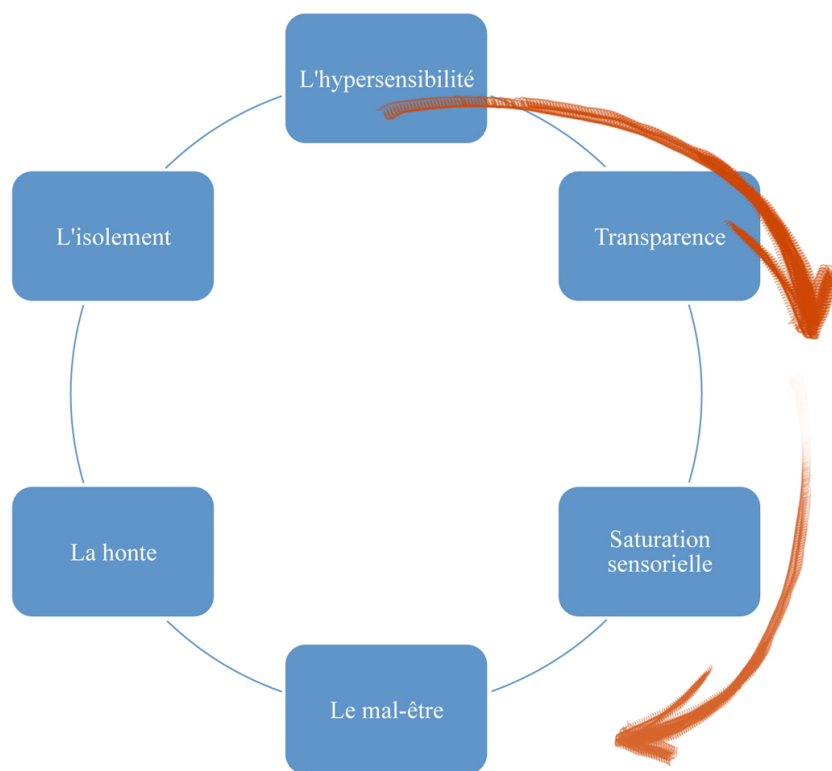


Figure 18 : De l'hypersensibilité à l'isolement : un cycle vulnérabilisant

5.1.2 L'Hypersensibilité : un atout plutôt qu'une tare

Ma mère disait que j'avais accès à des postes de radio que les autres ne captaient pas. Par cette remarque légère et simple, je me suis dès la tendre enfance considérée simplement comme une enfant normale qui avait droit à un bonus, celui de sentir plus que les autres. C'était dans le nid familial une qualité, une adresse particulière qui, malgré les défis, me définissaient comme une enfant « spéciale, mais qui a du cœur » comme l'a dit un jour mon père. Je me doute que cela n'a pas été toujours facile pour eux, mais au-delà de mes défis scolaires ou sociaux, leur considération dans la sphère familiale pour ma différence, qu'ils appelaient mon « tempérament artistique », m'a réellement construite et m'a permis de vivre une enfance heureuse et en sécurité.

Alors que ma condition aurait pu être perçue comme un trouble, je suis convaincue que le choix personnel et familial d'en faire un atout a modifié radicalement le cours de mon histoire. En tant que jeune Québécoise hypersensible née en 1979, j'ai grandi dans une culture où la simple sensibilité était signe de vulnérabilité, d'une fragilité à cacher. Ma trajectoire ne pouvait être sans défis dans un contexte où la « prise en compte et l'investissement d'une sensibilité (affective et corporelle) [...] dans notre culture, reste le plus souvent dans l'ombre d'une rationalité dominante et désincarnée » (Léger, 2015, p.88). Mes stratégies de détournement et de communication par ce que mes parents nommaient mon tempérament artistique ont été cruciales pour mon intégration sociale dans l'enfance, mais aussi tout au long de ma vie.

Même si Barbier parle de la sensibilité comme d'une « forme élaborée du sentiment de reliance » (Barbier, 1997, p.288), l'hypersensibilité qui m'habitait avait besoin des moyens que m'offraient les arts pour ajuster l'intensité sensible de manière à ce qu'elle soit recevable dans mes relations.

Par les langages non conventionnels et polysémiques de l'activité artistique, tout peut être nommé (Maestracci, 2006). La relation est ainsi facilitée par cette rencontre des visions du monde. Tel que démontré dans le récit du *bouquet-voilier*⁴⁰ : « [...] *j'ai su que l'on ne crée jamais seule et que créer est un acte de rencontre, de reliance, plus grande que soi et l'autre réunis.* »

Il me semble aujourd'hui que l'un de nos défis collectifs est d'accompagner nos enfants à reconnaître le génie de leur sensibilité (Baudelaire, 1887) comme une intelligence complémentaire et indissociable de l'ensemble d'autres types d'intelligence. En effet, je me rends compte que l'attitude de mes parents face à mon expérience d'hypersensibilité a été pour moi salvatrice. J'ai d'abord eu la chance d'avoir une mère qui à mon avis connaissait et était sensible à ces états intérieurs. Ainsi, elle n'avait pas peur de ce que je vivais et surtout elle ne pouvait pas ne pas le voir. Elle m'a donc vue au cœur de cette expérience et elle l'a reconnue. Elle m'a validée et aidée à la fois à nommer, comprendre et normaliser ce

⁴⁰ *Le bouquet-voilier*, voir chapitre 3, p.54

que je vivais (figure 19). Pour ma mère, mon hypersensibilité constituait un plus et pas un moins. Elle me disait que j'avais cette sensibilité à apprivoiser, réguler et à utiliser à bon escient.

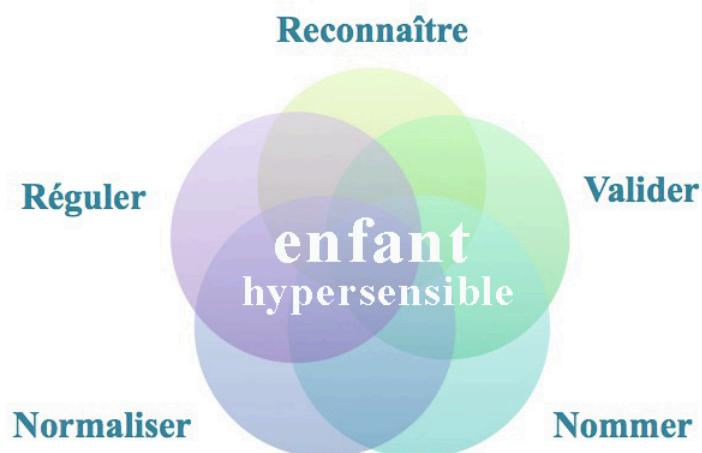


Figure 19 : Accompagner un enfant hypersensible

Je ne saurais dire encore aujourd'hui si ce tempérament artistique que m'attribuaient mes parents lorsque j'étais enfant m'a permis de développer des stratégies d'adaptation créatives ou si ce sont ces stratégies qui ont inspiré mes parents à souligner ce tempérament artistique. Cela m'importe moins que de constater que la présence constante des arts et le soutien familial ont contribué grandement à faire de moi une enfant heureuse et en santé.

5.1.3 La chute

Entrer dans l'âge adulte est une naissance. C'est un passage difficile. Beaucoup le refusent parce qu'ils ne veulent affronter ni la souffrance d'être seul ni la liberté d'inventer leur propre vie. Jusqu'à ta mort et même au-delà tu devras grandir, grandir encore, devenir toujours plus adulte.

Henri Gougaud

L'adolescence : une étape pleine de défis et de promesses. Mes stratégies d'adaptation ne me permettaient plus de réguler mes sensations. Comme raconté précédemment, une distance relationnelle s'est installée avec ma famille, entre mes parents et moi au début de mon secondaire. Je crois que cette distance fut déclenchée par un entrelacement de causes, dont la rupture du dialogue avec ma mère au sujet de ma sensibilité, de même que la décision de me couper de mes capacités perceptives pour céder à la « normose », si je me permets cette forte expression de Jean-Yves Leloup. De l'hypersensibilité, je suis passée à une hyper adaptation que je croyais nécessaire à ma survie en société et indispensable sur mon chemin vers l'âge adulte. Pour Jean-Yves Leloup, la « normose » est le résultat des efforts d'adaptation réalisés dans le souci d'être comme tout le monde, par peur de la différence, alors qu'assumer sa différence permet d'être mieux avec soi-même (Leloup cité par Echard, 2006). Je ne me suis donc pas uniquement coupée de la complicité avec ma mère à propos de ce qui se jouait dans mon intériorité, mais je me suis aussi coupée moi-même de ma sensibilité (figure 20). Cette rupture constituait pour moi une stratégie gagnante pour ne plus être seule et surtout pour éviter d'être prise pour folle. Dans la logique de mes douze ans, je n'avais que deux choix. Je pouvais soit risquer d'être enfermée dehors, en psychiatrie, ou décider de m'enfermer dedans, à l'intérieur de moi en ne laissant plus personne avoir accès à cette part de moi, même pas moi-même. Ce choix de rompre avec ma sensibilité et de cesser de sentir m'a mis en chute libre dans un processus d'éloignement de moi.

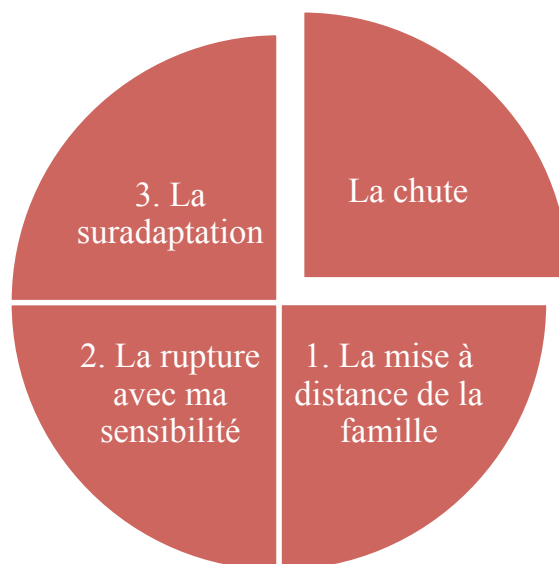


Figure 20 : La séparation : le chemin qui mène à la chute

5.1.4 L'éloignement de soi

Cette rupture avec les autres et avec moi m'a installée dans une forme d'éloignement de mon être, qui me faisait me sentir prise dans un « entre-deux », sans être réellement avec moi ni avec les autres, comme si j'étais dans les limbes. Cet éloignement de moi s'est durci pour laisser place à un profond mal-être. Ma décision d'enfermer mon « précieux » au fond de moi comme on cache un trésor d'enfant afin de grandir comme tout le monde m'a marquée à jamais. L'auteur Simon Boulerice disait récemment dans une entrevue que le secondaire « [...] est un lieu violent. Ta quête identitaire est tellement fragile. Tu te construis et on te déconstruit constamment⁴¹ ». J'ai longtemps été en colère contre le monde entier de m'avoir poussée à prendre la décision de cette difficile rupture. Je ne percevais pas encore que cela avait été un choix judicieux qui me revenait en grande partie. Je crois que cette capacité que j'avais de tout sentir avec une si grande intensité me manque

⁴¹ Entrevue télévisée avec Simon Boulerice, 2017 : <http://zonevideo.telequebec.tv/media/33424/simon-boulerice/y-a-du-monde-a-messe> (consulté le 3 juillet 2017)

encore aujourd'hui. Vivre séparé de soi, c'est être pris entre « le sentiment d'incomplétude et celui du lien fondamental avec le monde » (Honoré, 1992, p.23). Noël (2009, pp.182-183) exprime poétiquement en citant Bois (1993) ce type de désarroi qui émerge de l'éloignement de soi :

Savoure la tristesse du clown
Qui ne peut faire rire
L'enfant qu'il porte en lui

Partage le désarroi du musicien
Qui ne peut empêcher
La séparation du son et de sa flûte [...]

Tu partageras alors la douleur
Du créateur qui observe avec impuissance
L'espace qui le sépare de l'homme.

5.1.5 Trouver refuge dans les arts

C'est dans les activités artistiques que j'ai trouvé refuge, telle une bouée de sauvetage. Les plages horaires réservées aux arts à l'école, comme mes moments créatifs à la maison me permettaient d'apaiser cette mélancolie. Je pouvais enfin laisser vivre la part de sensibilité qui n'avait pas été écrasée par la « normose ». Les arts plastiques m'ont particulièrement aidée à conserver des temps, des lieux et des gestes qui prenaient soin de ce qui ne pouvait plus se partager autrement.

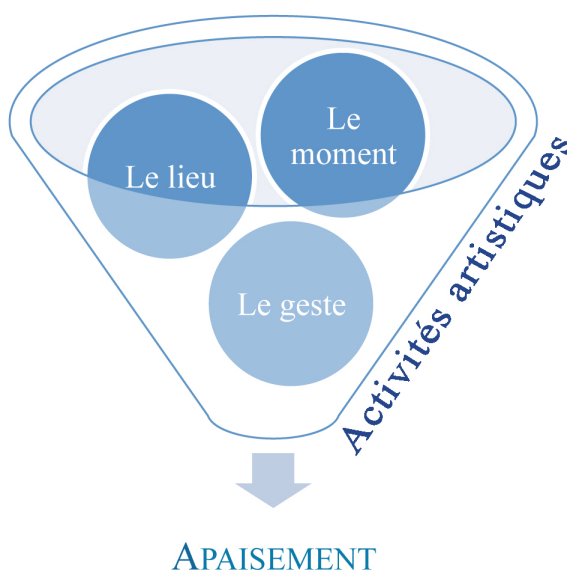


Figure 21 : L'activité artistique : un espace d'apaisement

Les moments de création étaient des moments de plaisir, d'introspection et d'allègement de l'être qui m'ont aidée à traverser l'adolescence en tissant tout de même des liens sains avec mon entourage et l'école. Les cours d'arts étaient un temps privilégié dans le cadre scolaire. Dans mes moments de dessin ou de sculpture, je ne me sentais jamais coupée de moi ou étrange aux yeux des autres. Mon mal-être s'apaisait. Ces créations, une fois réalisées, n'étaient plus moi, mais jetaient aussitôt un pont entre moi et le monde, en ouvrant un espace de dialogue avec les autres. Un moyen de communication indirect. Mes

créations devenaient ainsi « un tiers inclus » comme dirait Basarab Nicolescu (1996) ou encore un « entre dedans et dehors » si j'emprunte l'expression à Winnicott (1957).

À l'adolescence, avoir une voie pour exprimer cet espace entre l'intériorité et l'extériorité était pour moi une nécessité pour accompagner ce qui ne savait pas encore s'appréhender, se nommer ou se communiquer avec des mots. Rencontrer la matière par une activité artistique et dialoguer avec elle sans crainte de jugement était pour moi un espace relationnel extrêmement rassurant. Je n'avais pas à réfléchir le sens de l'expression avant de l'exprimer, c'est-à-dire penser rationnellement ce que je voulais nommer. Ainsi, c'est à la suite de l'expression que le dessin ou la peinture me révélait à moi-même, construisant ainsi un langage complémentaire à la parole. « L'activité artistique, elle, s'efforce d'effectuer de modestes branchements, d'ouvrir quelques passages obstrués, de mettre en contact des niveaux de réalité tenus éloignés les uns des autres » comme l'explique Nicolas Bourriaud (1998, p.7). En revisitant ma trajectoire et mon récit vocationnel intitulé *Le secret des arts*⁴², les raisons qui ont motivé mon choix de faire des études en art et de me perfectionner en enseignement des arts me sont apparues avec encore plus de clarté. Au-delà du vouloir apprendre, il y avait une réelle quête, une aspiration à un bien-être plus grand pour moi et pour le monde. Un désir alors discret de me sortir moi-même de mon enfermement grâce aux arts.

La murale

Je me souviens. Je suis en cinquième secondaire. C'est le cours d'arts plastiques. Aujourd'hui, nous poursuivons la réalisation de notre murale dans la cage d'escalier. Nous sommes trois. Je me souviens que je suis hissée sur la cinquième marche de l'escabeau. Je peins avec une concentration qui me met dans un état de bien-être puissant. Je me souviens de l'odeur de la peinture récupérée dans l'atelier, du son presque imperceptible des trois pinceaux sur le mur dans le silence du lieu alors que les autres sont en classe. Mon geste ralentit. Je prends conscience que je suis ici, dans ce geste de peindre, aussi bien que dans mon ruisseau. C'est ma dernière année dans mon école secondaire. L'an prochain, je serai étudiante en arts plastiques au Cégep de Sainte-Foy. Ma main se relâche,

⁴² *Le secret des arts*, voir chapitre 1, p.11

mon cœur se dilate. Tout ira bien.

(D. Lapointe, journal de praticienne-chercheure, avril 2015).

Ce récit présente un des cadeaux de cette expérience d'enfermement. Par-delà cette crise qui m'a menée jusqu'à la chute, cette expérience a été formatrice dans la mesure où elle m'a permis de mieux percevoir mon intériorité. J'ai découvert que je pouvais à la fois être totalement avec moi dans un réel état de bien-être, sans perdre ma présence consciente avec l'extériorité. Comme en témoigne cet extrait, je ne suis plus en fusion avec le lieu ou avec les autres comme lorsque j'étais enfant (voir le récit de *L'avalée*⁴³ ou celui du *claquement*⁴⁴).

Dans le récit de *La murale*, je décris avec aisance ce qu'il y a autour de moi sans que cela n'envahisse mon intériorité. Je ne suis pas seule, mais je ne suis pas non plus dans une fusion hypersensible avec ce qui m'entoure. C'est pendant ce moment d'expression artistique que se forme un espoir du passage que décrit Honoré (1992) de la séparation à la différenciation par le biais des arts.



Figure 22 : Les arts comme chemin d'émancipation

⁴³ *L'avalée*, voir chapitre 3, p.51

⁴⁴ *Le claquement*, voir chapitre 3, p.59

Le processus conscient de séparation que j'ai fait, alors que j'étais une préadolescente, a donc contribué contre toute attente à mon émancipation. Malgré la douleur de la « normose », cette rupture m'a permis de développer cette capacité à réguler les effets de mes sensations et à les adoucir. Enfant, tout était à la fois dedans et dehors tel que décrit dans le récit du *claquement*⁴⁵. Je ne pouvais différencier ce qui se passait dans le corridor de ce qui se passait en moi. Adolescente, l'accompagnement par les arts m'a aidée à saisir ce qui appartenait à mon intériorité sensible et ce qui appartenait à mon extériorité.

Je n'étais pas consciente de ce qui se jouait à ce moment-là de ma trajectoire. Je l'ai compris beaucoup plus tard, pendant le processus de maîtrise en étude des pratiques psychosociales. Aujourd'hui, au bout de cette traversée, alors que je me sens de plus en plus émancipée, libre de mettre ma sensibilité au service de l'ensemble de mes pratiques, je ne peux que m'incliner devant les cadeaux de mon expérience de l'hypersensibilité, mais aussi des défis et des enjeux rencontrés sur le chemin de son apprivoisement.

5.1.6 La perception apprenante

Que chacun tienne ainsi à sa perspective propre, comme à la seule qu'il connaisse de l'intérieur, mais comprenne l'existence des autres perspectives ; que chacun comprenne surtout que la vérité, en toutes choses, ne se rencontre jamais toute faite, mais s'élabore péniblement, grâce à la coordination même de ces perspectives.

Piaget (1997, pp.126-127)

Dès que j'ai su que j'étais différente, j'ai voulu savoir comment mon entourage voyait le monde. Après avoir fait le constat de ma différence et observé des artistes qui peignaient des paysages similaires de manière si variée, j'étais convaincue que chaque humain devait être aussi différent, et même que chacun devait voir les choses d'une manière unique. L'enfant que j'étais croyait que les peintres qui, par exemple, faisaient du

⁴⁵ *Le claquement*, voir chapitre 3, p.59

pointillisme voyaient réellement tout en petits points. Ma théorie avait même été confirmée par ma lecture d'un texte sur Monet. On disait qu'il voyait flou à cause de ses cataractes et donc qu'il peignait des paysages flous. J'avais donc raison, les autres ne voyaient pas les mêmes choses que moi, de la même manière. C'est ainsi que je me suis mise à poser des questions afin de vérifier si nos perceptions se ressemblaient ou non. Par exemple : « De quelle couleur est cette maison, raconte-moi comment tu vois cette couleur ? ».

Il est étonnant de voir comment cette vision naïve et enfantine de la réalité est aussi le témoin de l'une de mes compétences relationnelles les plus précieuses, celle d'être constamment intéressée et ouverte à rencontrer ce qui est différent chez l'autre sans jugement. Plus encore, cette différence est pour moi un espace d'apprentissage important puisqu'il me permet d'élargir ma compréhension du monde en y ajoutant un nouveau regard.

Alors que moi, du haut de mes six ans, j'avais dessiné un bouquet, toi, tu avais vu un voilier. Je sais donc comment dessiner un *bouquet-voilier* grâce à toi⁴⁶. Cette aptitude s'est par la suite installée de manière transversale dans mes pratiques professionnelles. Par exemple, lorsque j'ai rencontré cette artiste du programme *Vincent et moi*, c'est alors qu'elle m'a raconté qu'elle parlait en dessinant que j'ai pris conscience rationnellement que le dessin savait dire ce que la parole ne savait pas⁴⁷. La différence de l'autre m'agrandit.

Cette compétence que je nomme « perception apprenante » est l'héritage de cette curiosité qui a été construite dans mon rapport intime au monde. Selon le dictionnaire Larousse en ligne, la perception⁴⁸ est un « Événement cognitif dans lequel un stimulus ou un objet, présent dans l'environnement immédiat d'un individu, lui est représenté dans son activité psychologique interne, en principe de façon consciente [...] ». C'est donc la perception qui en premier lieu se présente à moi. Puis, celle-ci devient « apprenante ». Ce second terme fait quant à lui référence au processus d'apprentissage d'un individu qui lui

⁴⁶ *Le bouquet-voilier*, voir chapitre 3, p.54

⁴⁷ *Le dessin portevoix*, voir chapitre 3, p.64

⁴⁸ Définition de perception selon le dictionnaire Larousse en ligne (consultée le 20 juillet 2017) : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/perception/59399#T2C7qzKFrV3IgQ0s.99>

permet d'acquérir de nouvelles connaissances et expériences basées sur la perception de l'autre ou la sienne.

Cette compétence qu'est la perception apprenante me permet aujourd'hui de nommer la capacité que j'ai construite à apprendre de mes perceptions sensorielles et de celles des autres, si singulières soient-elles. Il s'agit donc de considérer ces perceptions ou ces visions singulières de chaque chose comme des connaissances, des rapports au monde uniques. « Si ton voisin voit le soleil vert et toi jaune, arrête de dire qu'il a tort et demande-lui comment il arrive à le voir vert ? » (Rugira, 2010, paraphasant Freud)⁴⁹. Ainsi, la perception apprenante est réellement une posture d'apprentissage puisqu'elle permet d'avoir accès à de nouvelles connaissances. La figure suivante présente le processus de la perception apprenante.



Figure 23 : Les étapes de la perception apprenante

Pourtant, il aurait pu en être tout autre. Cette hypersensibilité qui me faisait percevoir les choses différemment des autres aurait pu me faire victime de mon état. J'aurais pu me sentir rejetée dans mes relations ou m'isoler, mais cette capacité sensorielle m'a tout au contraire reliée au monde. Je crois que je dois cela à ma rencontre avec des artistes, d'abord dans des livres d'art, ensuite dans ce qui est créatif et unique de tant d'adolescents à qui j'ai enseigné, puis aux artistes que j'accompagne aujourd'hui. Ils ont tous, à leur manière, osé ne serait-ce qu'un instant partager une part de leur perception singulière du monde. C'est en rencontrant le droit d'être de l'autre que je suis arrivée à autoriser le mien. Aujourd'hui, cette compréhension nouvelle de ma perception apprenante me donne à voir, encore une

⁴⁹ Texte inédit (Notes de cours).

fois, un impact indéniable de la présence des arts dans mon développement personnel et professionnel. Comme le démontre la figure 23, c'est par cette rencontre avec les œuvres et les artistes par mes lectures que s'est développée cette curiosité qui m'a permis une ouverture sur le monde, mais aussi une ouverture à l'autre afin d'entraîner ma perception apprenante.

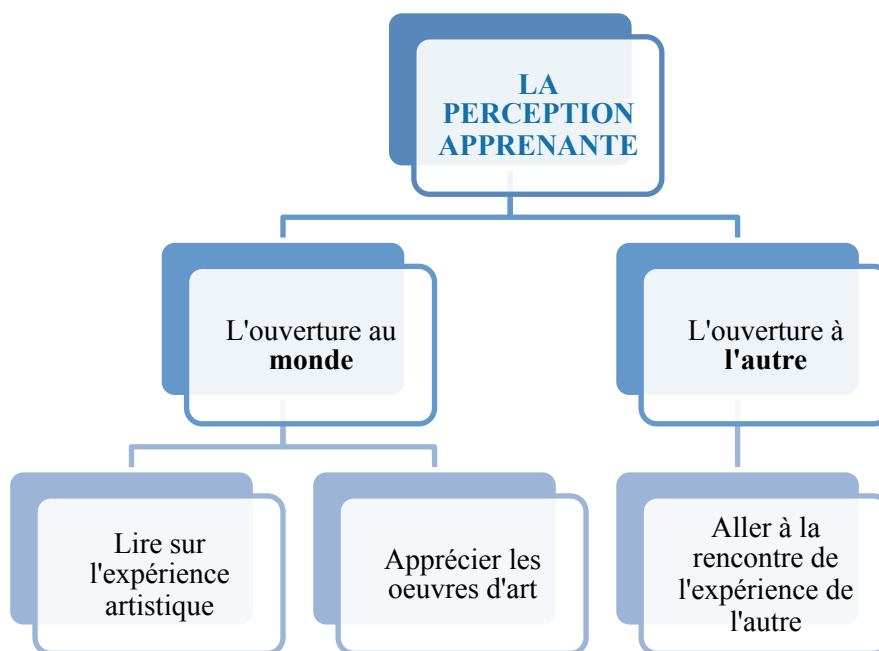


Figure 24 : La perception apprenante une aventure de curiosité et d'émerveillement

Bien que l'hypersensibilité soit loin d'être une expérience facile à vivre, je réalise à cette étape de ma démarche combien ce fut pour moi une expérience riche et féconde dans la mesure où elle m'a ouverte à la beauté du monde. J'ai ainsi découvert les promesses de la curiosité. En effet, elle constitue une véritable école de l'émerveillement et d'ouverture à soi, aux autres et au monde. La pratique artistique et l'appréciation des œuvres d'art constituent alors un laboratoire efficace pour s'approprier, se réguler et se rencontrer toujours nouveau.

5.2 EXPERIMENTER LA CITOYENNETE CREATRICE

La poésie est une fleur fragile. On nous a appris à réfuter notre propre vulnérabilité, à la considérer comme une tare, un handicap, alors même qu'elle est le plus sûr moyen dont nous disposons pour ne pas nous égarer. Puisque cette route est la nôtre, continuons à marcher, mais rappelons la poésie. Elle est toute proche. Ramenons-la dans nos vies. Rameutons nos instincts, rameutons-nous.

Véronique Côté (2014, p.87)

Mon processus de formation et de recherche à la maîtrise en étude des pratiques m'a permis de prendre conscience des jalons de mon chemin de transformation et de renouvellement de pratique. La force de ce programme réside dans son recours systématique à une pédagogie de type expérientiel, à une démarche réflexive et critique menée au sein d'une communauté apprenante, accueillante et dialoguante (Rugira, 2016). C'est donc par un retour rigoureux sur mon expérience de vie et de pratique comme formatrice et accompagnatrice que je peux identifier les compétences issues de ce chemin transformateur fait de rencontres et de relations pleines de sens et de promesses. Le processus de lecture, d'analyse et d'interprétation de mes données m'a permis de découvrir les voies de passage qui m'ont fait passer d'un état d'éloignement de moi-même à une manière d'être au monde, engagée, enracinée en soi, ouverte aux autres et ancrée dans une posture de citoyenneté créatrice.

5.2.1 Le petit groupe comme espace sécuritaire de déploiement

*Je suis, je suis là
Nous sommes là, nous sommes là Ensemble
(Exercice en chœur, atelier d'art dramatique)*

*Je suis ce que je suis grâce à ce que nous sommes ensemble.
(Traduction libre de l'Ubuntu)*

Comme mentionné, la maîtrise est basée sur une approche andragogique centrée sur les savoirs d'expérience. Elle place les expériences des étudiants comme matière première à dévoiler et à travailler au centre du groupe. Ainsi, les participants sont encouragés et valorisés dans un contexte d'apprentissage réciproque qui facilite le partage singulier de chacun au service du groupe et du développement des savoirs. L'étudiant-praticien devient alors praticien-chercheur qui étudie sa propre pratique et co-chercheur auprès de la pratique de ses collègues. Dans ce contexte, il devient possible d'expérimenter ce qu'affirme Bernard Honoré à la suite de Heidegger à propos de l'être ensemble. Il nous présente alors l'être humain comme un *être-au-monde* indissociable d'un *être-avec-autrui* : « Nous sommes en coexistence avec les autres. Ils sont là dans l'environnement et ont tous, comme moi, la possibilité de s'interroger sur l'existence » (Honoré, 1992, p.84).

C'est dans une pratique de coexistence réflexive, ouverte et engagée qu'est née pour moi cette permission d'oser être moi-même dans un groupe. Dans ce programme, j'ai reçu à mon tour ce droit d'être au service de ma transformation et de celle du groupe. Ce que je n'avais pas connu jusqu'alors à titre d'étudiante et que j'ai tenté comme je pouvais d'offrir à mes élèves dans mon rôle d'enseignante. J'ai toujours souhaité créer des conditions pour que mes élèves puissent oser être eux-mêmes et trouver des conditions gagnantes pour déployer leur potentiel. Ce contexte de formation m'a offert tout ce dont j'avais besoin pour entrer en processus de réunification de ce qui restait de ma séparation entre mon intériorité et mon extériorité. Ce système d'accueil qu'est la communauté apprenante, où chacun était dans un processus de renouvellement, m'a permis d'expérimenter en tentant doucement de mettre mes perceptions sensibles au service du groupe.

Déploiement

Je me souviens, nous sommes au colloque de la maîtrise où les étudiants sont invités à assister à des présentations et à participer à des ateliers d'échanges sur la formation. Nous venons tout juste de faire un atelier sur le processus de la maîtrise. Nous sommes deux à être nommés pour rendre compte des échanges de notre petit groupe. Dans la salle, les gens sont assis dans un grand cercle. Mon collègue dépose sur le sol la grande feuille de notes sur laquelle se trouve notre synthèse. Il explique que nous avons tracé une grande spirale qui présente le

parcours d'un étudiant de l'extérieur de la spirale jusqu'au centre de la spirale où se trouve sa question de recherche. On présente ensemble les jalons du parcours.

Pendant la présentation, je me sens étouffée, coincée. Je me sens avalée par la spirale, comme si quelque chose n'était pas juste dans notre discours. Cette sensation n'est pas envahissante, mais assez présente pour que je la ressente avec clarté. Notre synthèse manque d'air, il y a quelque chose qui cloche dans ce graphique. Je laisse mon collègue poursuivre et je pose mon attention sur ma perception sensorielle du graphique. Mon collègue termine au moment où je trouve la solution à cette sensation qui dans la progression de la spirale m'enferme vers le centre, me coince dans un lieu trop petit.

Je place alors les doigts d'une main en petite pince, je pose ma main au centre de la spirale au sol et je fais le geste de prendre le centre pour le déployer vers le haut, comme si la spirale se déployait à la verticale.

Puis, j'explique : « En fait, ce que dit mon collègue est juste, le parcours de formation nous guide dans une progression réflexive vers notre question de recherche. Par contre, il faut noter qu'il y a deux mouvements en simultané, celui qui va vers le centre, et celui de l'émancipation qui va vers le haut qui permet la libération des contraintes et l'accès à la question de recherche dans un contexte de groupe ». À la fin de ma prise de parole, mes sensations sont complètement apaisées. Quelque chose en moi est dans une joie pure d'avoir osé ce geste dans ce groupe où je me sens en sécurité.

(D. Lapointe, journal de praticienne-chercheuse, mars 2012).

Ce récit nomme bien ce que j'appelle la perception apprenante puisque c'est l'écoute de la perception qui crée l'apprentissage, l'eurêka. Cela démontre bien également ce contexte sécuritaire d'expérimentation dans lequel nous étions tous en quête de renouvellement de pratique. Dans ce groupe, j'ai pu marcher un chemin d'autorisation de ce qui appartient à l'intime (perceptions sensibles) vers l'espace public (devant un groupe).

L'énergie de solidarité (St-Arnaud, 2008) dans un petit groupe comme la cohorte de maîtrise est essentielle pour que les membres osent partager la part créative et donc la part à risque ou fragile de soi avec les autres. Il en est de même dans le cas d'une troupe de théâtre ou de danse par exemple. Tout le travail avant la représentation doit être soutenu par une solidarité qui permet à chacun d'expérimenter et d'apprendre dans un cercle de

confiance avant de se mettre en scène devant public. Le récit *À la rencontre du groupe*⁵⁰ présente bien ce désir de solidarité alors que j'offrais de la considération pour chacun et pour le groupe dans une classe d'art dramatique, ou encore le récit *Faire groupe en silence*⁵¹ où la liberté d'expérimenter pouvait aussi passer par les sons plus que par les mots.

Vivre l'expérience d'un sentiment d'appartenance véritable et réciproque dans un groupe qui permet la créativité à l'extérieur du contexte familial est loin d'être banale. En ce sens, il est dit que la créativité serait « la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste (Lubart, 2003, cité dans Puozzo, 2013, p.5). Ainsi, cette expérience de groupe peut contribuer à la formation d'une citoyenneté créatrice puisqu'elle permet d'oser être complètement soi en cohérence avec le contexte.

La figure suivante (25) présente le processus de groupe qui contribue au déploiement de l'individu à sa citoyenneté créatrice. En effet, la formation expérientielle qui permet la création d'une démarche réflexive dans un groupe sécuritaire autorise l'émergence d'une pratique à la fois singulière et solidaire. Cette posture façonne un sentiment d'appartenance, mais aussi de co-responsabilité collective qui incite à la participation citoyenne.

⁵⁰ *À la rencontre du groupe*, voir chapitre trois, p.70

⁵¹ *Faire groupe en silence*, voir chapitre 4, p.108

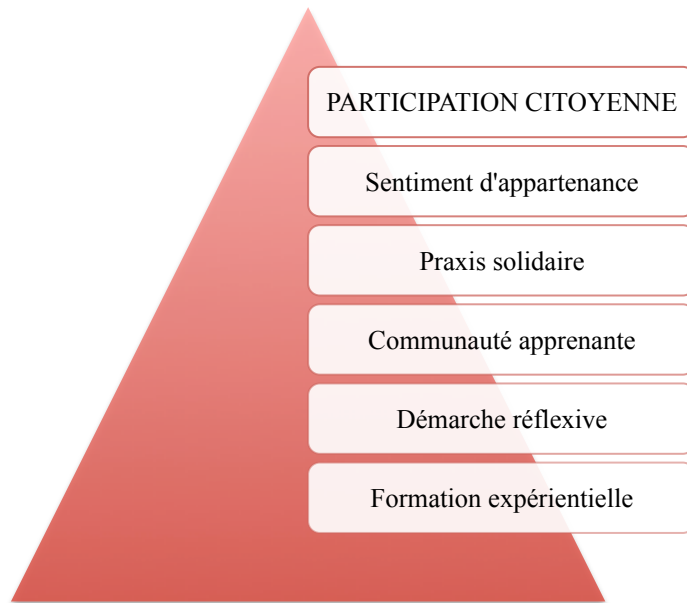


Figure 25 : Vers une citoyenneté créatrice

5.2.2 Une pratique tridimensionnelle

Ce récit du déploiement présente également une part de l'héritage de ma formation artistique puisque cette dernière m'a permis de former en moi un rapport à l'espace et à la mise en espace des objets dans un lieu. Cet apprentissage de l'organisation tridimensionnelle peut sembler banal, mais elle est pourtant centrale dans ma pratique.

Si l'enfant que j'étais n'arrivait pas à différencier le dehors du dedans, il était plus que nécessaire pour l'adulte que je devenais d'apprendre à repérer ses propres contours, à clarifier son rapport à l'extérieur. Mes études en arts m'ont appris à regarder, à sentir et à m'exprimer en trois dimensions, plus particulièrement dans les cours de dessin d'observation, de sculpture et de théâtre. J'accorde aujourd'hui beaucoup d'importance à l'endroit où je suis placée dans un lieu lorsque je fais une intervention, à comment je me positionne avec l'autre pour accorder mon corps avec ce que je dis. En tant qu'enseignante, il m'arrivait par exemple de m'asseoir à une table au milieu des élèves lorsque mon intention était de les mettre en confiance et de créer un contexte relationnel plus égalitaire entre eux et moi. En tant qu'accompagnatrice d'artistes, j'aime m'asseoir autour d'une table

qui ressemble à une table de café plus que d'être assise à mon bureau pour offrir de meilleures conditions d'échanges. Les arts nous apprennent à parler plusieurs langues dont celle du rapport des objets dans l'espace, mais surtout notre rapport aux langages par ces langues non conventionnelles que sont les images, les mouvements et les sons, pour apprendre à nommer l'innommable.

Dans le récit *Le point de fuite*⁵², l'enseignant apprend à ses élèves comment représenter la profondeur dans un dessin, mais du même coup, leur apprend que personne ne voit la pièce depuis la même perspective. Lorsque l'on peint un tableau ou lorsque l'on place les œuvres dans une salle d'exposition, on réfléchit toujours à la trajectoire envisagée du regard du visiteur. On choisit consciemment de tenir compte ou de transgresser les habitudes du « regardeur » selon l'intention de partage que l'on porte et le contexte de présentation. Par exemple, si on décide de placer des tableaux qui racontent une histoire de gauche à droite sur un mur d'une salle d'exposition au Canada, on sait que la grande majorité des visiteurs suivront d'instinct la trajectoire des tableaux dans l'ordre puisqu'ils sont placés dans le sens naturel de lecture dans ce pays.

Cette connaissance spatiale de mon corps, des autres, des objets et des lieux me permet d'avoir une attention spatiale dans mes relations d'accompagnement et de formation (figure 25). C'est cette acuité, jumelée à ma perception apprenante, qui a été révélée par une étudiante dans le récit *Triade*⁵³ dans lequel elle soulève cette capacité à sentir ce qui se passe dans un groupe. Cette pratique tridimensionnelle me permet de prendre soin de moi et de l'autre dans mes pratiques psychosociales.

⁵² *Le point de fuite*, voir chapitre 3, p.65

⁵³ *Triade*, voir chapitre 4, p.107

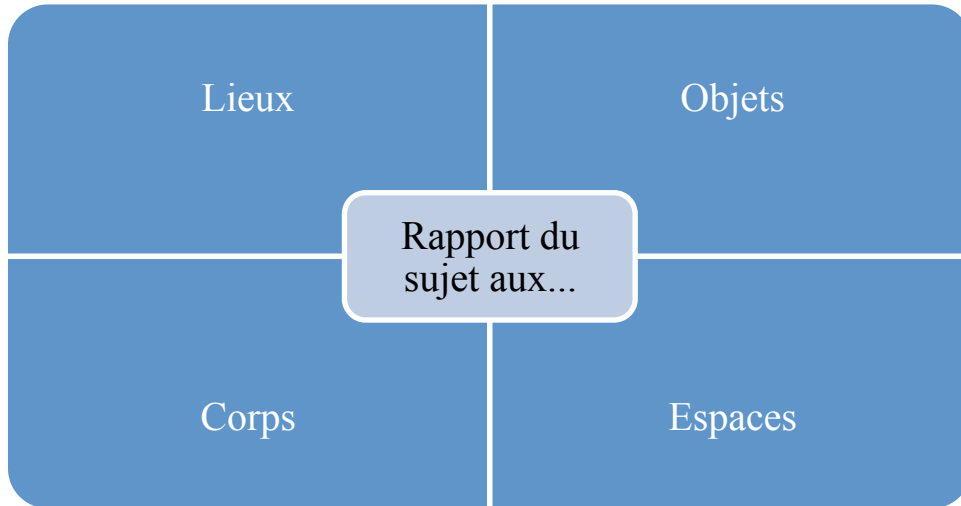


Figure 26 : Intelligence et organisation spatiale

5.2.3 Les arts pour créer un pont « entre » l'intériorité et l'extériorité

L'histoire que tu vis, celle de chaque jour, est simple, donc incompréhensible. Aucun livre n'en fait mention, aucune lanterne de papier ne l'éclaire. Regarde. L'essentiel est dans ce que tu oublies et qui se tient devant toi. C'est par l'infime que tu trouveras l'infini, par ce calme regard sur l'ombre bleue, peinte sur une tasse de porcelaine blanche.

Christian Bobin (2001, p.132)

Les arts pour moi sont les langages de « l'entre » puisqu'ils permettent l'apprentissage d'une pratique du passage de l'intériorité à l'extériorité. Les œuvres créées par ce passage portent le pouvoir de rendre visible l'invisible.

Il y a, depuis des siècles, des hommes dont la fonction est de voir et de nous faire voir ce que nous n'apercevons pas naturellement. Ce sont les artistes. À quoi vise l'art, sinon à nous montrer, dans la nature et dans l'esprit, hors de nous et en nous, des choses qui ne frappaient pas explicitement nos sens et notre conscience ? (Bergson, 1934, p.148)

Hors de nous et en nous, les œuvres ont ce pouvoir de nous relier à l'extérieur et à l'intérieur à la fois. Comme décrit dans ma rencontre avec ce paysage au musée dans mon récit *Le secret des arts*⁵⁴, une œuvre, en un seul coup d'œil, a su dévoiler ma vocation. Par son caractère unique bien sûr, mais aussi par ce qu'elle a évoqué en moi, extirpé de mon intériorité et révélé à ma conscience : le pouvoir des arts dans le dévoilement de la lueur unique de chaque existence humaine.

C'est aussi aux frontières du dedans et du dehors, dans cet espace de conscience créative que peut advenir cette idée de la réussite que propose la théorie de l'évaluation sommative de M. Arteau⁵⁵.

Il parle en fait de celui qui se tient en équilibre entre les contraintes et la liberté pour créer du neuf, de l'inédit. L'atteinte de ce potentiel se situait, pour cet enseignant visionnaire, à la frontière entre la consigne et le chaos, entre les normes et la désorganisation. Dans cet espace, il y avait la promesse de ne pas mourir dans la « normose » culturelle de « l'être-comme-tout-le-monde », mais il y avait aussi celle d'y arriver sans perdre notre lien avec les autres. La figure suivante présente mon interprétation de ce graphique de M. Arteau. On y retrouve la réussite classique de celui qui répond à 100% à la consigne, mais également cette promesse d'une réussite à la frontière qui permet de répondre à la consigne en utilisant son imaginaire unique.

⁵⁴ *Le secret des arts*, voir chapitre 1, p.11

⁵⁵ *Le 100% de Monsieur Arteau*, voir chapitre 3, p.61

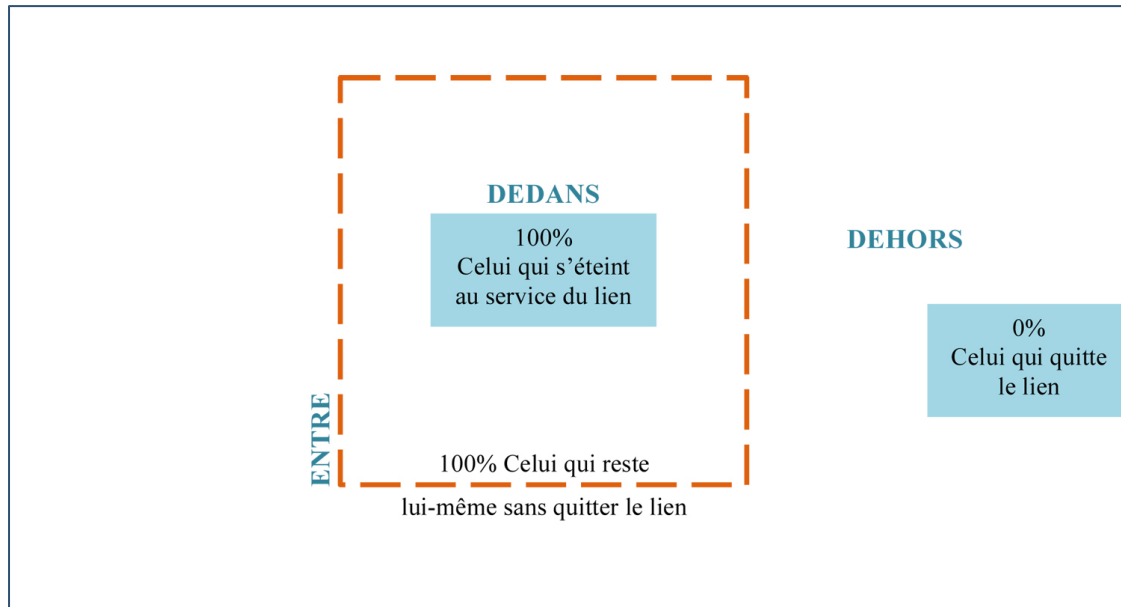


Figure 27 : Interprétation du graphique d'évaluation de M. Arteau

C'est dans cet « entre » à inventer, sur cette ligne à retracer constamment que les arts s'ancrent.

La manifestation d'extériorité de la réflexion est la forme symbolique. Les signes, les concepts, les formes artistiques vont constituer les matériaux du discours, de la connaissance, de l'art. Cet aspect extériorisant de la réflexion est la signification. Chaque nouvelle forme symbolique [...] représente [...] une révélation de l'intérieur vers l'extérieur, une synthèse du monde et de l'esprit qui seule nous garantit l'unité originare de l'un et de l'autre (Honoré, 1992, p.33).

L'activité réflexive permet donc une manifestation extérieure sous forme symbolique de ce qui est intérieur. Plus encore, cette forme symbolique, selon Honoré, confirme l'unité originare du monde (extérieur) et de l'esprit (intérieur).

Il est ainsi possible de penser que les œuvres artistiques sont effectivement le langage de « l'entre » qui nous permet de relier par la forme symbolique l'intériorité et l'extériorité. Il est également possible de penser qu'une formation artistique incluant l'apprentissage

d'une pratique réflexive puisse contribuer à l'émancipation de l'intériorité en participant, par sa symbolisation, à sa manifestation dans le monde.

5.3 LES CONDITIONS D'ACCOMPAGNEMENT ARTISTIQUE ET CULTUREL

Pour comprendre une œuvre, il est important que l'artiste se place au cœur même de son contenu émotionnel. Qu'il voie, qu'il connaisse, qu'il éprouve tout ce dont il parle.

Carson McCullers (1977, p.334)

5.3.1 Accompagner, c'est souffler sur les braises silencieuses

En devenant praticienne-chercheuse à la maîtrise, j'ai pris conscience que j'avais débuté une pratique d'accompagnatrice en 2003 pendant mon implication au programme *Vincent et moi* de l'Institut universitaire en santé mentale de Québec. J'ai aussi vu ma pratique s'actualiser et m'ouvrir à ce nouvel emploi en 2012 dont la tâche principale est l'accompagnement d'artistes.

Par ma pratique réflexive et par cette recherche heuristique à la première personne, j'ai appris à apprendre de mon expérience. J'ai pu voir ma posture éthique d'accompagnatrice qui, à l'instar de Maela Paul, consiste à *cheminer à côté de*, avec comme visée principale l'autonomisation de l'artiste. L'écriture du récit de pratique et de mon journal de praticienne-chercheuse a relevé les conditions que je mets en place pour être engagée avec l'autre dans un projet d'accompagnement qui comprend une certaine réciprocité. Un phénomène qui se révèle lorsque j'arrive à tisser avec l'artiste que j'accompagne un dialogue permettant l'émergence de l'imprévu ou d'une clarté nouvelle dans le processus même de la rencontre d'accompagnement. Il y a ici une forme de co-présence ou encore de réciprocité créatrice qui s'appuie sur ce qui se passe dans l'ici et maintenant de la rencontre et qui tient compte du projet de l'artiste, de son contexte, de sa demande et du désir qui se révèle au cœur de la rencontre.

À titre d'exemple, revenons au récit de *Gabrielle*⁵⁶. Alors que le projet de départ était de l'accompagner dans l'élaboration de sa première demande de bourse, le dévoilement de l'intelligence relationnelle de ses œuvres nous a orientées vers l'approfondissement de sa démarche artistique. Elle a effectivement élaboré sa première demande de bourse, mais nous avons réussi à « déranger » le projet de départ pour permettre aux découvertes faites en cours de route d'entrer dans le projet pour le bonifier de riches imprévus. Comme je l'ai nommé plus tôt, ma sensibilité est également au rendez-vous dans ces rencontres pour veiller sur ce qui apparaît : « La sensibilité éthique constitue une voie de passage pour incarner une éthique de l'immanence. Elle nous conduit au simple impératif éthique suivant : "respecte sans condition l'immanence des choses et des êtres" » (Blaquier, 2005 ; cité dans Léger, 2015, p.7).

À la suite du processus d'interprétation de mes données et de mes journaux, les conditions centrales de ma pratique d'accompagnatrice sont dévoilées être celles-ci : rester ouverte, faire preuve de curiosité, créer un contexte sécuritaire, cheminer à côté, soutenir dans une perspective de responsabilisation et d'autonomisation et accompagner de manière structurée. Ces conditions sont mises en place par des actions qui sont définies dans le tableau qui suit.

⁵⁶ *Gabrielle*, voir chapitre 4, p.99

Tableau 2 : Conditions d'accompagnement des artistes

CONDITIONS D'ACCOMPAGNEMENT DES ARTISTES	
Conditions	Actions
RESTER OUVERT ET FAIRE PREUVE DE CURIOSITÉ	Prendre le temps d'accueillir et d'écouter d'abord la présentation de l'artiste et son besoin d'accompagnement
	Ne pas juger des besoins ou des intentions de création et de diffusion
	Valider notre compréhension avec l'artiste au fur et à mesure
	Toute pratique est légitime et contribue à sa manière au développement culturel
CRÉER UN CONTEXTE SÉCURITAIRE	Choisir un lieu propice au dialogue
	Assurer la confidentialité des échanges
CHEMINER À CÔTÉ	Créer une relation symétrique de confiance
	Être généreux par la qualité de son attention, de ses retours et de ses résonances
	Respecter le rythme de l'autre, ne pas devancer ses pas
	Être prêt à modifier ensemble le projet d'accompagnement en tout temps
SOUTENIR DANS UNE PERSPECTIVE D'AUTONOMISATION ET DE RESPONSABILISATION	Guider l'artiste à se nommer et à se positionner lui-même
	Ne jamais évaluer le statut de l'artiste ou ses œuvres
	Privilégier les questions de clarification aux suggestions de réponses
	Souligner les forces plus que les limites et trouver ensemble les ressources pour poursuivre
ACCOMPAGNER LE DÉVELOPPEMENT DE MANIÈRE STRUCTURÉE	Nommer par une entente le projet d'accompagnement, ses objectifs et son échéancier
	Présenter les différents circuits de réseautage selon les pratiques
	Clarifier le prochain pas ensemble

Ma pratique d'accompagnatrice s'attarde particulièrement à aider l'artiste à bien nommer sa pratique, à exprimer avec clarté sa relation avec la matière, avec autrui et avec lui-même. Cette capacité à bien nommer sa démarche artistique permet à l'artiste de mieux se situer dans le milieu culturel et à mieux se relier avec les pairs et avec le public.

Ainsi, il peut tailler plus facilement sa juste place dans le monde et donner de l'amplitude et de la profondeur au sens de sa pratique. En effet, le fait d'avoir explicité sa démarche artistique lui offre des mots pour parler avec les autres de sa quête, de son œuvre et de son processus créateur. Cela l'ouvre aussi à l'expérience d'une analyse de pratique qu'il pourra poursuivre ou non selon ses intentions de recherche. Dans mon expérience, j'aime à croire que les artistes qui arrivent à mieux se nommer arrivent à créer plus de liens avec l'extériorité. Cela contribue à mon espérance de multiplier les liens entre les arts et le monde (figure 27). Ainsi, ma pratique d'accompagnatrice porte l'espoir de souffler sur les braises de la part silencieuse de nos intériorités pour qu'elles soient davantage entendues dans nos communautés par la voix des artistes.

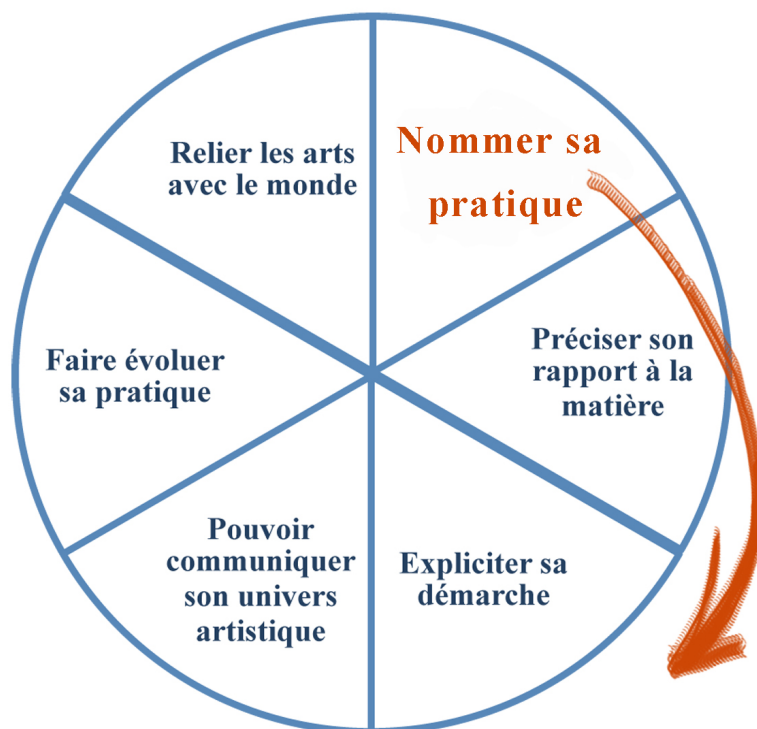


Figure 28 : Les fonctions de la démarche artistique

5.3.2 Une pratique citoyenne de l'accompagnement

Au début de ce mémoire, je soulignais le fait que le métier de travailleuse culturelle est un métier peu défini, qui demande une grande polyvalence. Cette polyvalence prend forme selon les contraintes et les axes de développement de chaque organisme culturel. Ce cheminement professionnel demande une grande capacité d'adaptation et la créativité nécessaire pour inventer son métier et pour accompagner les projets à mener au service du mandat de l'organisation. Cela place les travailleurs culturels dans une entière responsabilité de réinventer leur métier, mais aussi de donner une couleur particulière à leur organisme, au risque de menacer la pérennité et le développement de l'organisation si le travailleur culturel n'arrive pas à se définir. En effet, dans certaines régions par exemple dans le Bas-Saint-Laurent, la majorité des organismes culturels fonctionnent souvent avec un, deux ou trois travailleurs culturels, ce qui est très souvent insuffisant.

Dans mon cas, le positionnement régional du Conseil de la culture et son étroite implication au provincial, grâce entre autres au Réseau des conseils régionaux de la culture du Québec, m'a offert la chance de contribuer au développement culturel régional. Mon désir d'engagement et la liberté de créer des projets me placent sur un terrain de recherche vaste où il y a tant à faire. Ma posture de praticienne-chercheuse est précieuse puisqu'elle me permet d'observer les effets de ma pratique et d'accroître mes compétences en continu dans cette boucle constante de renouvellement de pratique.

Le rôle d'agente de développement a grandement contribué à muscler ma posture citoyenne. En effet, ce métier me demande de bien connaître l'écologie du développement régional par son positionnement au niveau local, régional, provincial et national. Ainsi, je suis en lien constant avec des individus et des structures organisationnelles de plusieurs secteurs, du communautaire au politique. J'ai donc développé une connaissance pointue de cette cartographie qui me permet également d'accompagner des artistes dans leur développement de carrière et le rayonnement de leur pratique. J'utilise le graphique ci-dessous pour noter avec l'artiste son réseau actuel et son réseau de rêve pour faciliter la visualisation et le déploiement de son rayonnement.

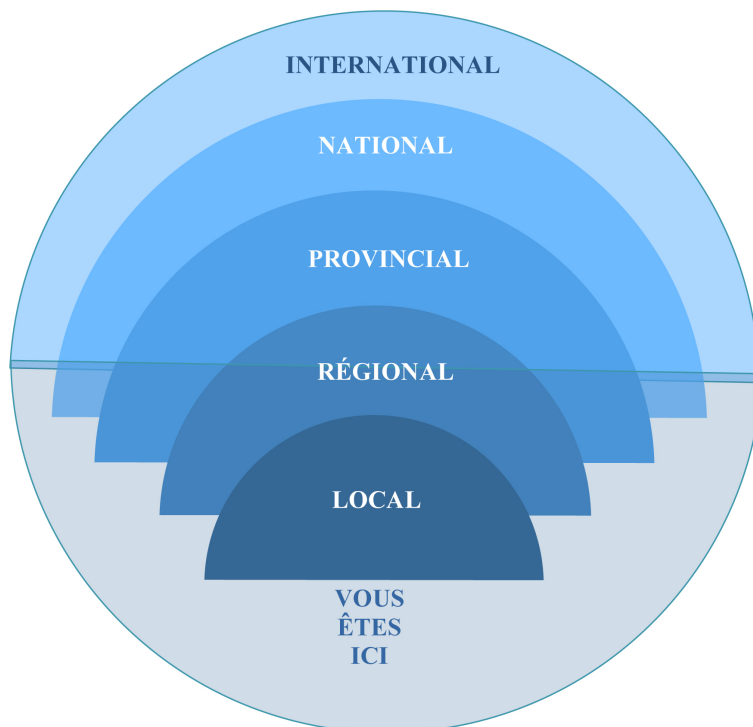


Figure 29 : Graphique de positionnement

Dans mon cas, cela me permet de voir qui sont mes interlocuteurs et comment se déploient les contacts du Conseil de la culture par ses actions (figure 29).

Former, intervenir ou faire de la recherche en psychosociologie revient sans contredit à arpenter des chemins qui vont de possibles en possibles, les chemins qui mènent au dévoilement du sens, par le biais de l'apprentissage de l'attention, de la perception, du dialogue et de la compréhension de soi, des autres et du monde (Rugira, 2006, p.2-3).

Ce type d'apprentissage, en reliant le sujet à lui-même, aux autres et au monde, l'inscrit dans sa communauté. Il lui permet alors d'expérimenter un réel sentiment d'appartenance, tout en devenant de plus en plus capable de situer son travail dans son environnement socio-culturel et citoyen, d'y contribuer tout en envisageant son possible déploiement.

5.3.3 Le brassage entre les êtres

L'artiste comme le scientifique a besoin d'espace de réflexion, d'espace d'expérimentation et chacun à leur manière d'espace de création.

Franck Michel et Emmanuelle Hascoët (2013, p.20)

Je rêve depuis longtemps de voir le travail des artistes se déployer davantage dans la société, d'où ma préoccupation de la part citoyenne qui le concerne. Je n'avais pas envisagé une telle réalité s'incarner devant mes yeux jusqu'à voir une vraie relation de réciprocité créatrice et productrice de connaissances entre les artistes et les scientifiques. Lorsque j'ai eu la chance d'être invitée à un tel projet, je me suis sentie toucher du doigt mon inscription socio-culturelle et citoyenne. L'expérience transdisciplinaire de BB Polar a été pour moi extrêmement éclairante et transformatrice. Elle est l'exemple clé sur ma trajectoire de ce que permet l'art dans une communauté. Un espoir profond de la croissance des espaces dans lesquels l'intériorité et l'extériorité contribuent sans prédominance à notre développement collectif. Puisque mon rôle dans le cadre de ce projet est celui de médiatrice, je me place ici non pas comme initiatrice ou coordonnatrice du projet, mais uniquement révélatrice de ce qui est déjà là. Cette distance me permet d'observer ce qui est. De constater la puissance de ce geste de créer des rencontres improbables, de voir à l'œuvre et de devenir témoin de ce *brassage entre les êtres*, si je me permets cette magnifique expression d'Albert Jacquard. Témoin de tout le potentiel interhumain et interculturel qui s'y déploie. Ce projet permet la rencontre entre deux cultures professionnelles au service de la complémentarité entre une pratique de l'intériorité (les arts) et une pratique de l'extériorité (les sciences).

Depuis, je tente de contribuer à multiplier les rencontres entre les artistes et le monde. La résidence de création *Prendre parti pour sa vie* m'a entre autres permis de voir comme possible de faire de ma pratique d'accompagnement une démarche citoyenne réflexive et créative dans cet interstice entre les arts et les autres secteurs professionnels.

Les œuvres relationnelles sont autant d'« interstices » dans le tissu social et culturel, donnant naissance à des pratiques d'exploration des liens sociaux qui ouvrent sur des opportunités d'émergence de nouveaux modes de pensée, de nouvelles possibilités de vie. L'art relationnel est donc bien un art politique qui occupe une fonction sociale (Montiglio, 2008, p.5).

Il nous reste encore beaucoup à découvrir au sujet de ces expériences humaines de rencontres transdisciplinaires, mais il me semble évident qu'elles contribuent à la construction d'une citoyenneté créative, à la fois inclusive et innovante. À mon retour au Conseil de la culture, à la suite de la résidence à Dinard, je me suis souvenu de cette travailleuse culturelle, directrice d'un organisme dans un milieu rural. Elle s'était inscrite en 2013 à une formation continue offerte par le Conseil de la culture. Lors du tour de table pour se présenter, elle a dit : « moi, pour vrai, je me suis inscrite pas tant pour la formation, mais bien plus pour voir du monde, d'autres travailleurs culturels. Je travaille tout le temps toute seule et cela fait juste du bien de se rencontrer ». Nous avons tous besoin de nous rencontrer, de faire partie.

Depuis que je l'ai entendue, j'ai porté le projet de créer un groupe pour que l'on puisse se rencontrer entre travailleurs culturels, partager nos réalités et s'entraider, mais je n'arrivais pas à trouver ni comment ni quand. L'hiver dernier, agrandie par les processus de groupe, entre autres dans le cadre de mon rôle de formatrice à l'UQAR, j'ai accueilli une stagiaire du baccalauréat en Communication (relations humaines) de l'UQAR, Anne-Marie Caron, pour mettre ce projet en marche. Nous avons créé un groupe de partage d'expertise pour les directeurs et directrices générales d'organismes culturels. Ce groupe fut plus qu'apprécié par les participants qui pouvaient s'appuyer les uns sur les autres dans cette construction professionnelle en constant développement qu'exige le rôle de travailleur culturel. En prenant ce temps ensemble, nos réflexions ont été propulsées par la force du groupe.

Ces occasions de brassage entre les êtres m'apparaissent aujourd'hui essentielles pour favoriser le déploiement des personnes, mais aussi la vitalité des communautés en créant des moments de rencontres intersectorielles ou transdisciplinaires.



Figure 30 : Groupe de partage d'expertise, Rimouski, avril 2017

5.3.4 La lutte contre le repli et l'uniformité

L'imaginaire suffoque lorsqu'on l'inonde de lieux communs, de préjugés, de réponses toutes faites [...] L'imaginaire, ce muscle qui pourrait nous permettre d'inventer ensemble des solutions à pratiquement tous nos problèmes, s'ankylose dans cette surabondance de sirop sucré, rassurante parce que connue, légèrement écœurante, comme un dessert commercial, dans lequel on peut être certain de ne goûter à rien qu'on ne connaisse déjà.

Véronique Côté (2014, p.35)

Au début de ce chapitre, j'ai démontré comment ma différence et celle des autres ont construit mes compétences relationnelles par la perception apprenante. J'ai alors nommé comment le regard de l'autre me permettait d'agrandir ma vision du monde. Malheureusement, d'autres rencontres, trop souvent, me placent devant des regards si étroits que seule la peur de l'autre peut y apparaître. Lorsque l'on reçoit enfant ce regard, notre lueur intérieure s'affaiblit. Il en va de même par cette valorisation à être dans la

moyenne ou au-dessus de la moyenne dans le contexte scolaire. C'est un acte d'uniformisation, de désolidarisation et d'écrasement de l'imaginaire de nos jeunes contre lequel nous devons lutter collectivement. Jacquard, lors d'une entrevue télévisée, nomme avec justesse : « On entre dans un monde qui va se renouveler et plus on est conformiste, plus on est dangereux. Par conséquent, on choisit les plus dangereux, ceux qui ne sont pas capables d'imagination » (Jacquard, 1994).

Comme le décrit mon récit *Veiller sur la créativité*⁵⁷, il faut tenter de prendre soin de ces espaces fragiles d'expression en construction pour encourager l'imaginaire. Dans le récit *Les sceptiques seront confondus*⁵⁸, mon action auprès de ces enseignants du primaire était de les libérer d'une vision restreinte des arts issue de leurs propres histoires, avec l'espoir que mon geste contribue à rompre la transmission de cet écrasement du rapport à la création. Il faut trouver des lieux et des manières pour porter cette intention de valoriser la créativité et la singularité de chacun. Cet accompagnement auprès de nos jeunes en bas âge doit se faire à la fois dans les milieux d'apprentissage et dans les milieux de vie.

Dans les milieux d'apprentissage, à l'exemple de la pensée de Bachelard (1938) : « Il faut mettre la société au service de l'école et non l'école au service de la société » (Bachelard, 1938 ; cité par Fabre dans Houssaye, 1999, p.286). Ainsi, nos enfants et nos adolescents devraient être accompagnés, comme l'a si bien dit M. Arteau⁵⁹, vers le 100 % qui se cache à la jonction entre la consigne et le meilleur de soi. C'est là que se trouve la réussite éducative de demain.

Le choix d'éduquer revendiqué ici, consiste à ne pas perdre de vue la pertinence et la nécessité d'une interrogation permanente et solidaire sur le sens de « ce qui est » et de « ce qui veut advenir » et non sur « ce qui devrait être ». C'est une orientation philosophique, éthique et ontologique qui vise principalement à créer des conditions pour favoriser le déploiement de la vie en nous, autour de nous et entre-nous. (Léger et Rugira, 2010, p.11)

⁵⁷ *Veiller sur la créativité*, voir chapitre 1, p.13

⁵⁸ *Les sceptiques seront confondus*, voir chapitre 3, p.67

⁵⁹ *Le 100% de Monsieur Arteau*, voir chapitre 3, p.61

Un peu partout dans le monde, des réformes tentent de renouveler les pratiques d'éducation. Certaines placent l'éducation artistique au centre de leurs réflexions. Par exemple, en Slovaquie, la réforme en cours estime que « l'école [doit] développer la singularité [de l'élève] et [...] le former afin qu'il transforme ses possibilités en compétences [...] en accord avec les besoins de cet environnement » (Maestracci, 2006 : 9). En Angleterre, le gouvernement met de l'avant une « nation où les talents créatifs des gens sont utilisés pour construire une vraie économie [...] visant à mettre l'accent sur la créativité tout au long du cursus scolaire » (Maestracci, 2006 : 11).

Cela n'est bien entendu pas que la responsabilité des milieux d'apprentissage, mais bien de toute notre société et de chaque milieu de vie. Mon parcours m'a appris à croire à la différence de l'autre et toujours la considérer comme une lueur, comme une force afin qu'elle ose s'offrir et ainsi contribuer à la collectivité. Mon histoire m'a aussi légué que cette part de différence pour chacun est fragile, vulnérable. Il faut en prendre soin afin qu'elle puisse être créative et partagée, à soi et à autrui. Mais cela n'est pas une tâche simple, particulièrement dans une culture qui a peur de la différence encore aujourd'hui. C'est également une responsabilité transgénérationnelle que je porte pour ma fille depuis sa *Première danse*⁶⁰ dans mon être et pour tous nos enfants qui créeront la suite du monde. Sur ma trajectoire s'est installé ce désir de transmission qui prend forme dans mes rôles de praticienne-chercheuse, de formatrice, d'accompagnatrice et de travailleuse culturelle.

J'ai également beaucoup d'espoir envers le grand projet du Réseau des conseils régionaux de la culture du Québec de faire de la culture une saine habitude de vie. En 2016, le gouvernement du Québec⁶¹ présente trois saines habitudes : faire de l'activité physique, avoir une alimentation nutritive et équilibrée et abandonner le tabagisme. Ce que le RCRCQ et tous les signataires de la charte d'engagement⁶² exigent, c'est que la culture devienne également une saine habitude de vie. Pour ce faire, la démarche souligne entre

⁶⁰ *Première danse*, voir chapitre 3, p.72

⁶¹ Les saines habitudes de vie: <http://sante.gouv.qc.ca/dossiers/dossier-saines-habitudes-de-vie/> (consulté le 20 juillet 2017)

⁶² Charte d'engagement consultable sur le site : <http://rcrcq.ca>

autres le rôle primordial de la culture dans l'épanouissement personnel, identitaire et professionnel des jeunes. Il revendique également le rôle du milieu local dans le développement de la citoyenneté culturelle. C'est cette citoyenneté créatrice qui contribuera à faire de notre société des milieux dynamiques, innovants et inclusifs comme le présente cette figure.

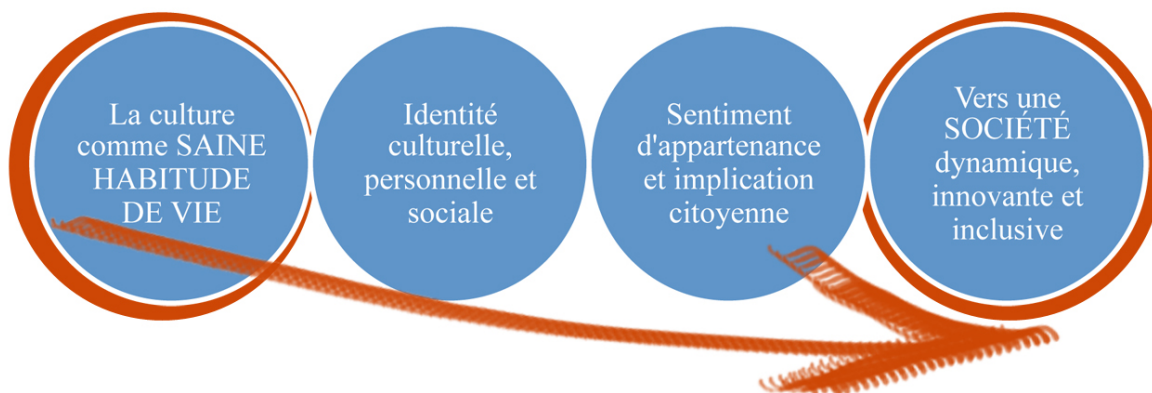


Figure 31 : Vers une société dynamique, innovante, inclusive et prospère

La culture et les activités artistiques contribuent au développement de notre plein potentiel humain et citoyen. Elles sont des voies d'accès magnifiques pour cultiver les valeurs avant qu'elles ne s'éteignent. Le droit d'être de ces valeurs a le pouvoir de transformer nos sociétés pour que se construise un monde plus juste, où nos citoyennetés créatives sont au service de notre devenir collectif. La révolution collective pourrait-elle être construite à partir des révolutions intérieures de chacun ?

Au bout de cet itinéraire de compréhension, je peux affirmer que le processus de production, d'analyse et d'interprétation de mes données m'a permis de répondre à ma question de recherche initiale et d'atteindre mes objectifs de recherche. À cette étape de ma démarche de recherche, je peux dire que ce qui manquait à la connaissance et qui balisait le territoire de mon problème de recherche a trouvé des réponses non exclusives certes, mais grandement pertinentes et opérationnellement efficaces.

CONCLUSION GENERALE

Comment être ou devenir, au plan individuel, un acteur lucide de notre parcours de vie, et sur le plan collectif, se comporter en citoyen responsable et engagé en notre existence, au sein de la cité et même à une plus vaste échelle ?

Tho (2006, p.281)

Au terme de cette aventure de recherche en première personne, je constate cette sensation inattendue de commencement. Cette démarche a été d'une générosité démesurée pour ma vie. À mon arrivée à la maîtrise en étude des pratiques psychosociales, mon unique attente était de pouvoir m'appuyer sur mes compétences pour définir la travailleuse culturelle que je devenais. Aujourd'hui, je suis arrivée à réunifier la sensibilité jadis enfermée et à la mettre au service de l'ensemble de mes pratiques personnelles, professionnelles et citoyennes.

J'ai réussi à me réapproprier les compétences développées dans mes formations en arts puis en éducation pour les intégrer à ma pratique professionnelle en renouvellement permanent. J'ai également créé une méthode d'accompagnement des artistes unique, pertinente et créatrice de sens pour moi et pour les autres. Le chemin de mon histoire est maintenant éclairé d'une conscience nouvelle qui me permet enfin de me sentir unifiée et en pleine possession de mes moyens.

Même si cette recherche s'appuie exclusivement sur mon expérience, je sais qu'elle contribue déjà à accompagner d'autres parcours de vie et d'expression dans le monde. Je pense aux enfants hypersensibles ou à ceux qui vivent avec une « différence ordinaire » et qui ont besoin d'être accompagnés et soutenus pour trouver des stratégies d'adaptation tout en cultivant leur propre singularité. J'ai du cœur également pour les parents et les gens autour de ces enfants qui parfois se sentent sans ressources.

Je pense aussi aux travailleurs culturels qui doivent accompagner des artistes sans trop savoir comment faire ou comment ajuster leurs actions en cohérence avec le

positionnement et les besoins de l'artiste. Puis, il y a les artistes eux-mêmes qui s'expriment avec tant de passion et de pertinence par la langue non conventionnelle des arts et à qui on demande constamment d'expliquer leur pratique avec des mots.

J'imagine aussi que les résultats de cette recherche, entre autres par les concepts de perception apprenante, de pratique tridimensionnelle et d'intelligence sensible, pourront faciliter la compréhension du vaste impact qu'ont les arts et la culture dans le développement et la santé globale des individus. Comme dit René Passeron (1996, p.121) « soyons tous des créateurs responsables de créer le bien, le louable, l'admirable, la santé, le beau, le rire, le silence et la paix ».

Bien sûr, cette recherche en première personne comporte des limites claires. Elle n'est évidemment pas généralisable et demeure exploratoire, c'est une lecture humble, mais authentique d'une vision du monde. J'ai fait le pari dès le départ que si je trouvais des manières de transformer, puis renouveler ma pratique, cela pourrait avoir possiblement la force d'inspirer d'autres personnes à leur tour. Cela fait pousser en moi l'espoir et le désir immense de contribuer à ces révolutions de l'intime au service de notre société.

Je constate à ce jour l'ensemble des lectures et des œuvres qui ont jalonné le chemin de l'élaboration de cette recherche. Je me souviens aussi de toutes ces rencontres humaines de chercheurs, de praticiens et d'artistes qui ont accompagné et bonifié ma trajectoire d'une manière inespérée. Je remarque à quel point il faut être nombreux pour tracer un chemin d'émancipation personnel, professionnel et citoyen.

Je suis touchée aussi d'observer à quel point mon instinct d'enfant qui voulait se rapprocher des arts était juste. En effet, il m'est aujourd'hui possible d'affirmer que la culture, les œuvres des artistes et l'activité artistique, par les langages non conventionnels puissants, nous permettent de construire notre manière unique d'être au monde. Les arts nous relient à notre intériorité dans ce qu'elle porte d'innommable et de fécond. Par la reconnaissance de notre lueur distincte, notre regard s'ouvre à son tour à l'autre et à la potentialité de ce brassage entre les êtres. Elle nous permet d'entrer en contact avec le monde dans un modèle de citoyenneté ancrée dans notre singularité qui contribue à une société innovante et inclusive.

Il me tarde maintenant de poursuivre ma route enrichie par ce parcours d'émancipation. Il y a tant à faire. Ma pratique d'accompagnement trace d'elle-même sa suite. Au printemps dernier, j'ai eu la chance de partager ma posture d'accompagnatrice et mes méthodes en offrant une formation à l'équipe du Conseil de la culture de la Gaspésie. D'autres formations sont prévues ailleurs au Québec l'an prochain.

En recherche, je désire d'abord poursuivre mes recherches auprès du laboratoire transdisciplinaire qu'est BB Polar. Les échos de cette expérience humaine où les recherches sur l'écologie arctique et la recherche artistique s'allient doivent maintenant trouver de nouvelles voies de partage vers le grand public.

Mon implication pour faire de la culture une saine habitude de vie avec le Réseau des conseils de la culture du Québec me tient aussi beaucoup à cœur. Nous sommes en ce moment en démarche pour développer un partenariat avec une équipe de chercheurs sur ce sujet. Faire reconnaître l'activité artistique et la culture comme facteur de santé est une longue lutte à poursuivre.

Par-delà ces projets qui me tiennent à cœur, il y a celui qui les traverse et les dépasse tous. Je me souviens de cette peur incompréhensible qui se tenait au creux de mon ventre lors de mon arrivée à la maîtrise. Je ne comprenais pas à ce moment ce qu'elle faisait là, mais je sentais bien qu'elle n'était pas là pour rien. Encore une fois, ma sensibilité avait probablement pressenti la profondeur de la transformation qui allait se faire dans cette traversée. Parfois, il faut oser laisser faire cette douloureuse promesse lumineuse qui se cache là où on ne l'attendait plus. Cette liberté que je touche aujourd'hui me permet de déployer mon intériorité sensible et mon extériorité renouvelée dans le monde, mais je ne suis pas naïve à ce propos. Comme le disait Freire : « la liberté est une conquête, non une donation, et elle exige un effort permanent. » (Freire, 1974, p.25). C'est donc avec une droiture vigilante que je me tiens digne sur ma route et que je veille également à tenir éveillée la lueur de ma fille.

Tu diras
Tu diras que c'est l'instinct qui t'a

Mené jusqu'ici
L'intuition d'un sentiment
Qui ne reviendra pas

Tu diras
Tu diras que tous tes sens piochaient
Du même bord
D'un même élan
Poussés par une force étrange

Et ce sera ton camp de base
Et ce sera ton camp de base

Tu diras
Tu diras que c'est l'instinct qui t'a

Mené jusqu'ici
L'imprudence comme elle se doit
De temps en temps

Et ce sera ton camp de base
Et ce sera ton camp de base

Stéphane Lafleur, 2012
Intuition #1 de l'album *Astronomie par Avec pas de casque*

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ARIETI, Silvano. 1976. *Creativity : The magic synthesis*. New York, NY : Basic Books.
- AZOULAY, Audrey (17 mai 2017), Captation audio retranscrite du discours pour une passation du pouvoir par Audrey Azoulay à Françoise Nyssen au ministère de la Culture et de la Communication de la France. (consulté le 21 mai 2017) <https://www.franceculture.fr/politique/culture-deux-discours-pour-une-passation>
- BACHELARD, Gaston. 1938. *La formation de l'esprit scientifique: contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris : Vrin.
- BARBIER, R. 1997. *L'approche transversale : L'écoute sensible en sciences humaines*. Paris: Anthropos.
- BAUDELAIRE, Charles. 1887. « *Fusées* », *Journaux intimes Œuvres complètes I*, éd. Claude Pichois, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », 1975, p. 661.
- BARBIER, René. 1997. *L'Approche Transversale, l'écoute sensible en sciences humaines*, Paris : Anthropos.
- BEAUCHESNE, M., P. BERGERON, S. GENEST-DUFAULT, M. MURRAY. 2014. *Intériorité citoyenne en histoire de vie : La portée politique d'agir au cœur de l'intime*, Texte de présentation du XXe Symposium du Réseau québécois pour la pratique des histoires de vie. <<https://rqphv.ca/>>. Consulté le 10 avril 2017.
- BEAULAC, Julie. 2007. « L'intégration en classe ordinaire des élèves présentant des troubles du comportement par le biais d'activités de tutorat par les pairs ». Université du Québec à Montréal, mémoire de maîtrise en éducation spécialisée. Montréal, 48 p. < <http://www.archipel.uqam.ca/4732/1/M9960.pdf>>. Consulté le 8 juin 2017.
- BERGSON, Henri. 1934. *La pensée et le mouvant*, « La perception du changement : 1re conférence », conférences faites à l'université d'Oxford (1911), Quadrige, p.149. <https://www.franceculture.fr/emissions/les-chemins-de-la-philosophie/bergson-la-pensee-et-le-mouvant-44-la-perception-du?utm_campaign=Echobox&utm_medium=Social&utm_source=Facebook#link_tme=1498195283> Consulté le 25 juin 2017.
- BEUYS, Joseph. 1988. *Par la présente, je n'appartiens plus à l'art*. Paris : l'Arche.
- BOAL, Augusto (2003 [1971]) *Théâtre de l'opprimé ; pratique du théâtre de l'opprimé*. Paris, La Découverte / poche - Coffret 2 tomes.

- BOBIN, C. 2001. *L'Enchantement simple et autres textes*. Paris : Éditions Gallimard. 175 p.
- BOBIN, C. 1996. *L'inespérée*. Paris : Éditions Gallimard. 120 p.
- BOIS, D. et Rugira, J.-M. 2006. « La relation au corps, une valeur ajoutée au courant d'histoire de vie en formation ». Dans M. Da Conceição Passegi (Dir.), *Tendências da pesquisa (auto) biográfica*. EDUFRN-PAULUS (CIPAI) < <http://www.cerap.org/corps-sensible-et-biographisation/la-relation-au-corps-une-valeur-ajout%C3%A9e-au-courant-dhistoire-de>. > Consulté le 2 juillet 2017.
- BOURDIEU, Pierre. 1980. *Le sens pratique*, Paris, Éditions de Minuit.
- BOURRIAUD, Nicolas. 1998. *Esthétique relationnelle*. Paris : Les presses du réel – domaine Critique, théorie & documents. 128 p.
- BOUTET, Danielle. 2010. *Art, connaissance et transdisciplinarité : quelques idées*. Article du site de recherche sur l'expérience artistique : Récits d'artistes <<http://recitsdartistes.org/danielle-boutet-art-connaissance-et-transdisciplinarite-quelques-idees/>> Consulté le 20 juin 2017.
- BRAULT, Simon. 2009. *Le facteur C : L'avenir passe par la culture*. Montréal : Les éditions Voix parallèles. 166 p.
- Charte de la transdisciplinarité. 1994. Adoptée au Premier Congrès Mondial de la Transdisciplinarité, Convento da Arrábida, Portugal, 1994, p.2 : *La transdisciplinarité* concerne, comme le préfixe "trans" l'indique, ce qui *est* à la fois *entre* les disciplines, *à travers* les différentes disciplines et *au-delà* de toute discipline. Sa finalité est *la compréhension du monde présent*, dont un des impératifs est l'unité de la connaissance.
- COCTEAU, Jean. 1940. *Les Monstres sacrés : Portrait d'une pièce en trois actes*. Paris : Gallimard, collection blanche. 216 p.
- CÔTÉ, Véronique. 2014. *La vie habitable : Poésie en tant que combustible et désobéissance nécessaire*. Montréal : édition par Nicolas Langelier. Collection Documents de Nouveau Projet. 92 p.
- COTTON, Sylvie. 2013. *Désirer résider : pratique en résidence, 1997-2011*. Alma, Qc : Sagamie édition d'art, 133 p.
- COULANGEON, Philippe. 2004. *Classes sociales, pratiques culturelles et styles de vie Le modèle de la distinction est-il (vraiment) obsolète ?* Un article de la revue Sociologie et sociétés_Volume 36, Numéro 1, Printemps, 2004, p. 59–85 Goûts, pratiques culturelles et inégalités sociales : branchés et exclus. Tous droits réservés © Les

Presses de l'Université de Montréal. <<https://www.erudit.org/fr/revues/socsoc/2004-v36-n1-socsoc815/009582ar/>>. Consulté le 27 mai 2017.

- COULON, M. 2012. L'histoire de vie collective, une chaîne d'humanité. Dans D. Desmarais, I. Fortier et J. Rhéaume (Dir.), *Transformations de la modernité et pratiques (auto)biographiques*, Ch.6, 83-98. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- COURTOIS Bernadette et PINEAU Gaston (dir.). 1991. *La formation expérientielle des adultes*, Paris : La Documentation française.
- COUSIN, Vincent. 2016. « L'approche somato-pédagogique de l'accompagnement ». Faculté de Sciences Humaines et Sociales, Dissertation de Mestrado en Psychopédagogie Perceptive. Porto. 166p.
- COUTU, Michel; Pierre BOSSET; Caroline GENDREAU et Daniel VILLENEUVE. 2000. *Droits fondamentaux et citoyenneté - Une citoyenneté fragmentée, limitée, illusoire*. Montréal : Les Éditions Thémis. 545 p.
- CRAIG, P. E. 1988. *The heart of the teacher, a heuristic study of the inner world of teaching*. Thèse de doctorat, Boston University Graduate school of education.
- CRAIG, Peter Erik. 1978. « La méthode heuristique: Une approche passionnée de la recherche en sciences humaines », Traduction du chapitre consacré à la méthodologie tiré de la thèse de doctorat intitulée : « The heart of the teacher : a heuristic study of the inner world of teaching », Boston University Graduate school of education, p. 157-218.
- D'ANSEMOURG, Thomas. 2014. *Du Je au Nous, L'intériorité citoyenne : le meilleur de soi au service de tous*. Paris : Les éditions de L'Homme. 288 p.
- DE HEUS, Sarah; DUJARDIN, Anne; RAJABALY, Héléna (2011) *L'artiste entrepreneur, un travail au projet*. Belgique : Bureau d'études SMartBe Association professionnelle des métiers de la création. (consulté le 28 juin 2017) http://smartbe.be/media/uploads/2014/03/02_artiste_un_-entrepreneur.pdf
- DELORY-MOMBERGER, C. 2014. *De la recherche biographique en éducation. Fondements, méthodes, pratiques*. Paris, Editora Téraèdre.
- DE SAINT-EXUPÉRY, Antoine. 2012. *Le petit prince*. Paris : Gallimard. 98 p.
- DESLAURIERS, Jean-Pierre. 1989. *Honneur aux rebelles*, Service social, vol. 38, nos 2-3, 263-269.

- DONNAY, J. 2008. Préface in: Boutet M., Pharand J. (dir.). *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Québec: Presses Universitaires du Québec
- DUBOIS, C. & Hommel, C. 1999. Vers une définition du texte migrant : l'exemple de Ying Chen. *Tangence*, (59), 38–48. doi:10.7202/025990ar
- DUCHARME, Réjean. 1967. *Le Nez qui voque*. Paris : Gallimard, 274 p.
- DUCHARME, Réjean. 1966. *L'avalée des avalés*. Paris : Gallimard, 281 p.
- DUFOUR, Lucas. 2010. *Raymond Williams, Culture & matérialisme, Questions de communication* [En ligne], 17 | 2010, mis en ligne le 20 janvier 2012, consulté le 25 juin 2017. <http://questionsdecommunication.revues.org/223>
- DUMONT, Fernand. 1979. « L'idée de développement culturel : esquisse pour une psychanalyse ». *Sociologie et sociétés* 111 : 7–31. DOI : 10.7202/001217ar
- DURRELL, Lawrence (1992 [1957]) *Le quatuor d'Alexandrie, Justine*. Paris : Le Livre de poche, 1053 p.
- ECHARD, B. (2006). 3 Spiritualité, laïcité et quête de sens. Dans *Souffrance spirituelle du patient en fin de vie: La question du sens* (pp. 41-62). Toulouse: ERES.
- FABRE, M. « Conclusion : qu'est-ce que la philosophie de l'éducation » dans Houssaye, J. 1999. *Éducation et philosophie : Approches contemporaines*. Paris : ESF éditeur. p. 307 p.
- FOUCAULT, Michel. 2001a. Dits et écrits. Paris : Gallimard.
- FOUCAULT Michel, F. 2001b. L'herméneutique du sujet. Cours au Collège de France, 1981-1982.
- FOUCAULT, M. 1990. La psychologie de 1850 à 1950. *Revue Internationale De Philosophie*, 44(173 (2)), 159-176. < <http://www.jstor.org/stable/23949390> > Consulté le 12 mai 2017.
- FREIRE, Paulo. 1974. *Pédagogie des opprimés*. petite collection Maspero, 1974. p.25
- GALVANI, Pascal. 2010. « L'exploration réflexive et dialogique de l'autoformation expérientielle », dans P. Carré A. Moisan et D. Poisson (coord.), *L'autoformation perspectives de recherche*, Paris : PUF, pp.269-31. ISBN-10 : 2130586902 ISBN-13 : 978-2130586906.
- GALVANI, Pascal. 2004a. L'exploration des moments intenses et du sens personnel des pratiques professionnelles. *Revue Interactions*, Vol. 8, no 2, automne 2004 (p.106-

108). <https://www.usherbrooke.ca/psychologie/fileadmin/sites/psychologie/espace-etudiant/Revue_Interactions/Volume_8_no_2/V8N2_GALVANI_Pascal_p95-122.pdf>. (consulté le 10 juin 2017)

GALVANI, Pascal. 2004b. « Chapitre 6. L'exploration réflexive et dialogique de l'autoformation existentielle. » *Un parcours d'"évidence". Fergus Millar et le monde romain, de la République au Principat, Revue historique*, 2/2004 (n° 630), pp. 371-390 : Presses Universitaires de France. <http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=RHIS_042_0371&DocId=118257&hits=8298+8246+8235+8217>. Consulté le 21 mai 2017.

GALVANI, Pascal. 2003. L'autoformation par la recherche dans la maîtrise en étude des pratiques psychosociales. Communication à l'ACFAS dans le colloque « L'accompagnement des adultes aux études supérieures : Question de savoirs, de compétences ou de sens? ». ACFAS. Mai 2003.

GAUTHIER, Jean-Philippe. À paraître. La recherche heuristique d'inspiration phénoménologique : une méthodologie permettant de soutenir les processus de recherche en étude des pratiques psychosociales. Dans Galvani, P. (coord.), *Démarches de recherche réflexive en étude des pratiques psychosociales : méthodes de recherche de la maîtrise en étude des pratiques psychosociales*. Rimouski : UQAR Comité de programme de la maîtrise en étude des pratiques psychosociales, recueil de textes méthodologiques. (À paraître)

GAUTHIER, Jean-Philippe. 2007. « De l'interdit de dire au droit d'être: chemins de Transformation : Vers une mise en forme de soi, de son expression et de sa pratique d'accompagnement à médiation du corps en mouvement ». Mémoire. Rimouski, Québec, Université du Québec à Rimouski, Département de psychosociologie et travail social, 306 p.

GÉLINAS, A. 2004. Les exigences de l'accompagnement dans le renouvellement des pratiques. *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, 31-45.

GÉLINAS, A. et J.-M. PILON. 1994. Le transfert des connaissances en science sociale et la transformation des pratiques sociales. *Nouvelles pratiques sociales*, 7 (2), 75-93.

GOHIER, C. 2004. De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24(1), 3-17.

GOSSELIN, P., & LE COGUIEC, É. (Eds.). 2006. La recherche création: pour une compréhension de la recherche en pratique artistique. PUQ.

GOSSELIN, Pierre, Jeanne-Marie GINGRAS, Gérard POTVIN et Serge MURPHY. 1998. « Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des

- pratiques en éducation artistique ». *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXIV, numéro 3, 1998, p.647 à 666.
- GROSSMAN, Evelyne. 2017. *Éloge de l'hypersensible*. Paris : Les Éditions de Minuit. 217 p.
- GOYER, C. 1998. La recherche théorique en sciences humaines : réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIV, n° 2, p.267 à 284.
- HEIDEGGER, Martin. 1986. *Être et temps*, tr. Vezin. Paris : Gallimard.
- HONORÉ, Bernard. 1992. *Vers l'œuvre de formation : L'ouverture à l'existence*. Paris : L'Harmattan.
- HOUSIER, F. & Vlachopoulou, X. (2015). Winnicott, entre dedans et dehors. Extraits de correspondance. *Adolescence*, t.33 4,(4), 911-924. doi:10.3917/ado.094.0911.
- JACQUARD, Albert. 1994. Entrevue par Edmond Blattchen au sujet du livre *Science et croyances* à l'émission télévisée *Noms de dieux*, produite par la télévision belge francophone de service public. (consulté le 3 juillet 2017) <https://www.youtube.com/watch?v=9v9updAv018>
- JARDIN, Alexandre. 1997. *Le Zubial*. Paris : Gallimard. 208 p.
- KUHN, T. 1962. *The Structure of scientific Revolutions*. University of Chicago Press.
- LAMONT, Michèle. 1995. La morale et l'argent. Les valeurs des cadres en France et aux États-Unis, Paris, Éditions Métailié, 1995 (traduction de : Money, Morals, Manners. The Culture of the French and the American Upper — Middle Class, 1992).
- LAMOUREUX, Ève. 2009. *Art et politique : Nouvelles formes d'engagement artistique au Québec*. Montréal : Les Éditions Écosociété, 245 p.
- LANDRY, C. et PILON, Jean-Marc. 2005. *Formation des adultes aux cycles supérieurs : Quêtes de savoirs, de compétences ou de sens? Québec : Presses de l'Université du Québec*.
- LAPOINTE, Dominique. 2017. « PRIX À LA RELÈVE ARTISTIQUE DU BAS-SAINT-LAURENT - Guide pour la préparation de votre dossier d'inscription 2017 ». – Conseil de la culture du Bas-Saint-Laurent. <<http://crcbsl.org/prix/prix-a-la-releve-artistique-du-bsl/>>. Consulté le 3 mars 2017.
- LARRUE, Jean-Marc. 1990. *De l'expérience collective à la découverte des cycles*. L'Annuaire théâtrale 8 : Les dix ans de Repère, automne 1990 : 9-30. Édité par :

Société québécoise d'études théâtrales (SQET) et Université de Montréal.
<<https://www.erudit.org/revue/annuaire/1990/v/n8/041105ar.pdf>>. Consulté le 22 mai 2017

LEBLANC-CASAVANT, M. 2015. « De la désespérance à l'apprenance : Parcours heuristique au contact du suicide ». Mémoire. Rimouski, Québec, Université du Québec à Rimouski, Département de psychosociologie et travail social, 256 p.

LECLERC-PARKER, Marie-Ève. 2016. La résidence d'artistes dans le réseau des centres d'artistes autogérés du Québec : Enquête en vue d'une (re)définition. Université du Québec à Montréal, 153 p.

LÉGER, Diane. 2015. « L'éducation à la sensibilité éthique : un pont entre empathie, amour et souci éthique dans les pratiques psychosociales ». *Nouveaux cahiers d'Ethos*, n° 1/2015. Université du Québec à Rimouski. pp. 82-96 <<http://semaphore.uqar.ca/1015/>> Consulté le 29 mai 2017)

LÉGER, Diane et Jeanne-Marie RUGIRA. 2010. « L'éducation à la sensibilité éthique en formation à l'enseignement: un pont entre immanence et compétence », dans C. Gohier, C. et F. Jutras (dir.), *Le développement de la compétence éthique individuelle et collective dans l'enseignement: l'apport des théories éthiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

LELOUP, J-Y. et DE HENNEZEL, Marie. 2000. *L'art de mourir*. Paris : Pocket. 212 p.

LE MOIGNE, J. L., & Le Moigne, J. L. (1994). Les épistémologies constructivistes. *SISIFO Educational Sciences Journal*, 4, 115-126.

LHOTELLIER, A. et St-Arnaud, Y. 1994. Pour une démarche praxéologique. *Nouvelles pratiques sociales*, 7 (2), 93-109.

MAESTRACCI, Vincent. 2006. « L'éducation artistique à la croisée de la création et des logiques scolaires », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 42 | septembre 2006, mis en ligne le 14 novembre 2011. <<http://ries.revues.org/1109> ; DOI : 10.4000/ries.1109>. Consulté le 08 juillet 2017.

MANN, S. et CADMAN, R. 2014. « Does being bored make us more creative ? », *Creativity research journal*, vol. 26, 2014, no 2. pp. 165-173. <<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10400419.2014.901073?scroll=top&nedAccess=true>> Consulté le 28 avril 2017.

MARTET, Sylvain. 2013. « La transmission familiale du goût de l'art : un obstacle insurmontable au processus de démocratisation de la culture? », *Marges* [En ligne], 15 | 2012, mis en ligne le 15 octobre 2013, consulté le 27 mai 2017. URL : <http://marges.revues.org/357> ; DOI : 10.4000/marges.357

- MAUBANT, Philippe. 2004. « La communauté en éducation : usages, sens et contre-sens » pp. 55-68. *Penser l'éducation : Philosophie de l'éducation et Histoire des idées pédagogiques*. N° 16 – Décembre 2004. Émergences éditions. 120p. < http://shs-app.univ-rouen.fr/civiic/revue/UFR_Penser_Education16.pdf#page=55 > Consulté le 6 juillet 2017
- MC CULLERS, Carson. 1977. Un rêve qui s'épanouit. Notes sur l'écriture dans le cœur hypothéqué. Stock p. 333 à 343
- MEZIROU, Jack. 2001. *Penser son expérience : Développer l'autoformation*. Lyon : Chronique sociale. Collection pédagogie formation. 265 p.
- MICHEL, Franck et HASCOËT, Emmanuelle. 2013. Documentation officielle : BB Polar. < <https://www.liabebest.org/projets/bb-polar/bb-polar-long-20-04-16.pdf> > Consulté le 16 janvier 2017.
- Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur du Québec. 2006. « Programme de formation de l'école québécoise ». p. 371. <http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire1/pdf/c_hapitre081v2.pdf>. Consulté le 7 novembre 2016.
- MOUSTAKAS, C. E. 1990. *Heuristic research, design, methodology and applications*. Newbury park: Sage Publications.
- MOUSTAKAS, C. E. 1968. *Individuality and encounter*. Cambridge, MA: Howard A. Doyle.
- MOUSTAKAS, C. E. 1961. *Loneliness*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- MONTIGLIO, Yveline. 2005. « Nicolas BOURRIAUD, *Esthétique relationnelle* (2001) et *Postproduction* (2003) », *Communication* [En ligne], Vol. 24/1 | 2005, mis en ligne le 22 septembre 2008, consulté le 14 juillet 2017. URL : <http://communication.revues.org/418>
- MYERS, D. G. et Lamarche, L. 1992. *Psychologie sociale*. St-Laurent (Québec), McGraw-Hill éditeurs.
- NICOLESCU, B. 1996. *LA TRANSDISCIPLINARITÉ, Manifeste*. Éditions du Rocher, Collection Transdisciplinarité. < <http://basarab-nicolescu.fr/BOOKS/TDRocher.pdf> > Consulté le 3 juillet 2017.
- NOËL, A. 2009. *La relation trans-formatrice vers une éthique de l'accompagnement sensible*. Mémoire. Rimouski, Québec, Université du Québec à Rimouski, Département de psychosociologie et travail social, 223 p.

- PAILLÉ, P. et MUCCHIELLI, A. 2012. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, 3^e édition. Paris : Armand Colin. 423 p.
- PAILLÉ, P. et MUCCHIELLI, A. 2003. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin. 211 p.
- PASSERON, René. 1996. *La naissance d'Icare : éléments de poïétique générale*. Paris : Presse univ. Valenciennes, Ae2cq, 240 p.
- PAUL, Maela. 2009. *L'accompagnement dans le champ professionnel*, *Savoirs*, 2009/2 (n° 20), p. 11-63. DOI : 10.3917/savo.020.0011. <<http://www.cairn.info/revue-savoirs-2009-2-page-11.htm>>. Consulté le 4 juillet 2017.
- PIAGET, J. 1997. *L'éducation morale à l'école : de l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*. Éditions Anthropos. 186 pages.
- PIAGET, J. 1967. *Logique et connaissance scientifique*. Paris : Gallimard, collection Encyclopédie de la Pléiade.
- PILON, Jean-Marc. 2004. Une formation universitaire d'orientation praxéologique : démarche de développement professionnel et de transformation personnelle. Sherbrooke: *Revue Interactions*, vol.8, no2. pp. 73-93.
- PILON, Jean-Marc. 2003a. Les relations humaines à l'Université du Québec à Rimouski. Sherbrooke: *Revue Interactions*, vol.7, no1. pp. 20-26.
- PILON, J.-M. 2003b. *L'accompagnement d'une recherche praxéologique*. Communication dans le cadre du colloque : « L'accompagnement des adultes aux études supérieures : Question de savoirs, de compétences ou de sens? ». ACFAS. Mai 2003.
- POIRIER, Christian (dir.) Mariève K. Desjardins, Sylvain Martet, Marie-Odile Melançon, Josianne Poirier, Karine St-Germain Blais (avec la collaboration de Yanick Barrette). 2012. *La participation culturelle des jeunes à Montréal. des jeunes culturellement actifs*. Rapport de recherche présenté à Culture Montréal Institut national de la recherche scientifique Centre - Urbanisation Culture Société Montréal, Septembre 2012. (consulté le 9 mai 2017) http://www.ucs.inrs.ca/sites/default/files/centre_ucs/pdf/JeunesEtParticipationCulturelle-v-i.pdf
- POIRIER, Christian. 2012. *Vers une citoyenneté culturelle?* Article par Frédérique Doyon, *Le Devoir*, Montréal, 29 septembre 2012. (consulté le 19 juin 2017) <http://www.ledevoir.com/culture/actualites-culturelles/360371/vers-une-citoyennete-culturelle>

- POLANYI, M. (1969). *Knowing and being*. Chicago: The University of Chicago Press.
- PUOZZO, Isabelle, « Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage », *Éducation et socialisation* [En ligne], 33 | 2013, mis en ligne le 01 septembre 2013, consulté le 13 juillet 2017. URL : <http://edso.revues.org/174> ; DOI : 10.4000/edso.174
- REQUILÉ, Élise. 2008. « Entre souci de soi et réenchantement subjectif. Sens et portée du développement personnel », *Mouvements* 2008/2 (n° 54), p. 65-77. DOI 10.3917/mouv.054.0065
- RHÉAUME, J. 2012. Le récit de vie collectif : enjeux théoriques, méthodologiques et éthiques. Dans D. Desmarais, I. Fortier et J. Rhéaume (Dir.), *Transformations de la modernité et pratiques (auto)biographiques*, Ch.5, 73-82. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- RICŒUR, P., & Jarczyk, G. 1991. Soi-même comme un autre. *Rue Descartes* (1/2), 225-237. Publié par les Presses Universitaires de France. < <http://www.jstor.org/stable/40978284> > Consulté le 20 avril 2017.
- RICŒUR, Paul. 1990. *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- RILKE, R. M. 1929. *Lettres à un jeune poète*. Leipzig : Insel.
- ROCHER, Guy. 1969. Introduction à la sociologie générale, 1. L'action sociale. Montréal : Hurtubise HMH, p.88
- ROGERS, Carl. 1961. *Le développement de la personne (On becoming a person)*, Dunod, 2005, 270 p. ISBN 2100492381
- ROGERS, Carl. 1972. *The Steel Shutter*. 58 minutes, film available through Center for Studies of the Person, 1125 Torrey Pines Road, La Jolla, California 92037.
- ROY, Irène, *Cycles Repère et dynamique communicationnelle*, Québec, Université Laval, 1995, 343p.
- RUGIRA, J-M. À paraître. Créer une communauté accueillante, apprenante et dialoguante : Quelques considérations pédagogiques et paradigmatiques au cœur de la maîtrise en étude des pratiques psychosociales. Dans Galvani, P. (coord.), *Démarches de recherche réflexive en étude des pratiques psychosociales : méthodes de recherche de la maîtrise en étude des pratiques psychosociales*. Rimouski : UQAR Comité de programme de la maîtrise en étude des pratiques psychosociales, recueil de textes méthodologiques. (À paraître)

- RUGIRA, J.-M., LAPOINTE, S., GAUTHIER, J.-P. et PILON, D. 2006. *Sa vie, notre histoire : Le récit de vie collectif, une pédagogie soignante*. Dans L. Mercier et J. Rhéaume (Dir.), *Récits de vie et sociologie clinique*, Ch.14, 301-322. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- RUGIRA, Jeanne-Marie. 2006. « La relation au corps, une voie pour apprendre à comprendre et à se comprendre. Pour une approche perceptive de l'accompagnement », article paru dans la Revue du Cercle interdisciplinaire de recherches phénoménologiques, p. 32.
- RUGIRA, Jeanne-Marie. 2004. « La souffrance comme expérience formatrice : Lieu d'autoformation et de coformation ». Rimouski: Thèse présentée à l'Université du Québec à Rimouski en éducation.
- RUGIRA, Jeanne-Marie. 1995. « Le pouvoir structurant du récit de vie », dans Chaput, Monique, Giguère, Paul-André, et Vidricaire, André, dans *Le pouvoir transformateur du récit de vie*, L'Harmattan, Paris, 201 pages.
- SAINT-JACQUES, Diane. 2006. *Le potentiel de l'éducation artistique*. Vie pédagogique, no 141, novembre-décembre 2006, p. 35-37. [En ligne] <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22579>. Consulté le 16 février 2017.
- SCHOLL, J. 2007. Classification diagnostique 0-3 ans : recherche sémiologique sur les troubles de la régulation. *La psychiatrie de l'enfant*, vol. 50,(1), 179-203. doi:10.3917/psy.501.0179. < <http://www.cairn.info/revue-la-psychiatrie-de-l-enfant-2007-1-page-179.html> >. Consulté le 19 mai 2017.
- SCHÖN, D. A. 1994. *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Traduit par J. Heynemand et D. Gagnon. Montréal : Les Éditions Logiques, Collection Formation des maîtres.
- ST-ARNAUD, Yves. 2008. *Les petits groupes : Participation et animation*. Montréal : Édition Gaëtan Morin. 182 p.
- ST-ARNAUD, Y. 1999. *Le changement assisté*. Montréal : Édition Gaëtan Morin. 224p.
- ST-ARNAUD, Y. 1992. *Connaître par l'action*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- THO, Ha Vinh. 2006. *De la transformation de soi: L'éducation des adultes au défi des histoires de vie*. Paris : L' Harmattan. 297 p.
- THOMAZET, S. 2008. L'intégration a des limites, pas l'école inclusive !. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123–139. doi:10.7202/018993ar

- TRUDEL, Mona. 2016. UQAM.tv | Conférence ISS: *L'art pour tisser des liens*. <<https://www.youtube.com/watch?v=7p2QULQ5Wwc&feature=youtu.be>> Consulté le 20 juin 2017.
- UNESCO. 1982. Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles, Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Ville de Mexico, 6 p. 2017. <http://portal.unesco.org/culture/fr/files/12762/11295422481mexico_fr.pdf/mexico_fr.pdf>. Consulté le 5 septembre.
- UNESCO. 2014. *Thème: Protéger notre patrimoine et favoriser la créativité*. <<http://fr.unesco.org/themes/prot%C3%A9ger-notre-patrimoine-et-favoriser-la-cr%C3%A9ativit%C3%A9>>. Consulté le 27 mai 2017.
- VAILLANCOURT, Yves. 1993. « Trois thèses concernant le renouvellement des pratiques sociales dans le secteur public. » *Nouvelles pratiques sociales* 61 (1993): 1–14. DOI : 10.7202/301192ar
- VALÉRY, Paul. 1960. *Œuvres (tome II)*. Paris : Gallimard.
- VANDER GUCHT, Daniel. 2004. *Art et politique : Pour une redéfinition de l'art engagé*. Bruxelles : Labor
- VAN DER MAREN, J.- M. 1995. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal. Collection Éducation et formation.
- VAN GOGH, Vincent. 1888. *Lettre de Vincent Van Gogh à son frère Théo, Arles, 18 septembre 1888, manuscrit original*. Amsterdam, Musée Van Gogh, inv. nos. b581 a-b V/1962 (sheets 1 and 2) and b582 V/1962 (sheet 3). <<http://vangoghletters.org/vg/letters/let682/print.html>>. Consulté le 12 mai 2017.
- VERDIER, Véronique. 2016. *Existence et création*. Paris : L'Harmattan, 259 p.
- VERMERSCH, Pierre. 2000. Définition, nécessité, intérêt, limites du point de vue en première personne comme méthode de recherche. *Expliciter*, 35, 19-35.
- VERMERSCH, Pierre. 1996. *Pour une psycho-phénoménologie*, *Expliciter* n° 13, février 1996, p. 1-6
- WITTEZAEL, J.-J. 2007. Les stratégies paradoxales dans l'accompagnement, p. 129-147, in: Boutinet Jean-Pierre (dir.). *Penser l'accompagnement des adultes – Ruptures, transitions, rebonds*. Paris: PUF
- ZIEGEL, Guillaume. 2016. *La normose*, *La Vida magazine*, 2 février 2016. <http://lavida-magazine.com/la-normose/>

EN LIGNE

Centre hospitalier de l'Université de Montréal (CHUM), *L'intégration des arts et de la culture, Champs d'actions*. <<http://www.chumontreal.qc.ca/patients-et-soins/a-propos-du-chum/arts-et-culture/champs-d-actions-0>>. Consulté le 4 avril 2017

Conseil des arts et des lettres du Québec (CALQ), Lexique et références <<https://www.calq.gouv.qc.ca/aide-financiere/outils-et-references/lexique/>>. Consulté le 28 mars 2017

GENDRON, Gabrielle. Site web de l'artiste. < <http://www.gabriellegendron.com> > Consulté le 21 mai 2017

Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion, *La région du Bas-Saint-Laurent en bref*. < <https://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/region/bas-saint-laurent.html>>. Consulté le 5 mai 2017

BOULERICE, Simon. Entrevue télévisée. Zone vidéo de Télé Québec, Y'a du monde à messe, épisode 6, 2017. < <http://zonevideo.telequebec.tv/media/33424/simon-boulerice/y-a-du-monde-a-messe> > Consulté le 3 juillet 2017.

Larousse en ligne : parti <<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/parti/58364>>. Consulté le 3 juillet 2017.

Larousse en ligne : perception <<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/perception/59399#T2C7qzKFrV3IgQ0s.99>> Consulté le 20 juillet 2017.

Légis Québec (2015), *Loi sur le statut professionnel des artistes (S-32.01 et S-32.1)*. <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/result?command=search&length=10&search_type=all&title_search_type=any&corpus=all&corpusType=c&langCont=fr&fragment=loi%20artiste&shorttitle=&stemmed=stemmed>. Consulté le 22 mai 2017.

Ministère de l'éducation et de l'Enseignement supérieur, *Culture-Éducation, Une école accueille un artiste ou un écrivain*. <<http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/culture-education/programme-la-culture-a-lecole/une-ecole-accueille-un-artiste-ou-un-ecrivain/>>. Consulté le 8 mai 2017.

Réseau des conseils régionaux de la culture du Québec (RCRCQ). <<http://rcrcq.ca>>. Consulté le 5 janvier 2017.

Réseau québécois des pratiques en histoires de vie. <<https://rqphv.ca/>>.
Consulté en juillet 2017.

Statistiques Canada : Définition du secteur de la culture, 2015
<<http://www.statcan.gc.ca/pub/87-542-x/2011001/section/s6-fra.htm>>.
Consulté le 16 mars 2017.

UNESCO : L'éducation à la citoyenneté mondiale. <http://fr.unesco.org/ecm/approche>.
Consulté le 12 mai 2017.

Université du Québec à Rimouski, baccalauréat en Communications (relations humaines),
sous l'onglet Qu'est-ce que la psychosociologie.
<http://www.uqar.ca/etudes/etudier-a-l-uqar/programmes-d-etudes/7634> Consulté le 4
juin 2017.

