Quelle est la participation des élèves lors d'interventions d'artistes dans des écoles primaires?

What is the Student Participation at the Time of Artists' Presentations in Primary Schools?

¿Cuál es la Participación de los Alumnos en el Momento de Intervenciones de Artistas en Escuelas Primarias?

Myriam Lemonchois

Université de Montréal, Canada

RÉSUMÉ

Face aux nombreuses définitions de la participation, il convient de se demander quelle est la participation des élèves lors de projets artistiques. L'objectif de cet article est de présenter un projet de recherche sur la participation des élèves dans le cadre d'un dispositif artistique intitulé « Libres comme l'art », qui permet à des écoles primaires montréalaises en milieu défavorisé, de recevoir des résidences d'artistes. Ces résidences sont des projets significatifs, puisqu'elles se déroulent sur une longue durée et constituent des situations où les adultes et les enfants doivent prendre des décisions ensemble pour créer une réalisation artistique professionnelle. La recherche abordera donc une problématique éducative contemporaine (la participation des élèves) avec une approche en accord avec la déclaration des Droits de l'enfant adoptée depuis 1989, c'est-à-dire en prenant en compte le point de vue des enfants quant aux activités qui peuvent avoir des impacts sur leur vie.

Mots clés : résidences d'artistes ; participation des élèves ; processus de création ; partenariat ; prise de décision ; sociologie de l'enfance.

ABSTRACT

Many definitions of participation exist. How do children participate in artistic projects? This article presents a research project on children's participation in a project entitled « Libres comme l'art. » This project allows Montreal primary schools in a selected environment to receive

artists in residence. These residences are significant projects, because they establish long-term situations where adults and children have to make creative decisions together. The research will thus approach a contemporary educational problem (children's participation), in agreement with the Convention on the rights of the child adopted in 1989, from the point of view of children on their own participation.

Key words: artists' residences; children's participation; process of creation; partnership; decision-making; childhood sociology.

RESUMEN

Frente a las numerosas definiciones de la participación, conviene preguntarse cuál es la participación de los alumnos en el momento de proyectos artísticos. El objetivo de este artículo es presentar un proyecto de investigación sobre la participación de los alumnos en el marco de un dispositivo artístico titulado « *Libres comme l'art* », que les permite a escuelas primarias de Montreal en medio desfavorecido, de recibir residencias de artistas. Estas residencias son unos proyectos significativos, ya que, sobre una duración larga, constituyen situaciones donde los adultos y los niños deben tomar decisiones juntos para crear una realización artística profesional. La investigación abordará pues una problemática educativa contemporánea (la participación de los alumnos) con un enfoque de acuerdo con la declaración de los Derechos del niño adoptada desde el 1989, es decir tomando en consideración el punto de vista de los niños en cuanto a las actividades que pueden tener impactos sobre su vida.

Descriptores: residencia de artistas; participación de los alumnos; proceso de creación; colaboración; toma de decisiones; sociología de la infancia.

Introduction

DANS LE DOMAINE DES ARTS, mais aussi dans d'autres domaines, on trouve rarement un projet qui ne soit participatif. Mais face aux nombreuses définitions de la participation, il convient de se demander quelle est la participation effective des élèves lors de projets artistiques. L'objectif de cet article est de présenter un projet de recherche sur la participation des élèves du primaire dans le cadre d'un dispositif artistique intitulé « *Libres comme l'art* ». Institué depuis 2008 par le Conseil des arts de Montréal (CAM) et le Programme de Soutien à l'école Montréalaise (PSÉM), ce dispositif permet à des écoles primaires et secondaires de recevoir des résidences d'artistes. Ces résidences d'artistes sont des projets significatifs en rupture avec d'autres projets artistiques, puisqu'elles se déroulent sur une longue durée et constituent des situations où les adultes et les enfants doivent prendre des décisions ensemble pour créer une réalisation artistique professionnelle. L'originalité de la recherche à venir consiste à adopter une définition précise de la participation ainsi qu'une méthode d'investigation originale qui permettra de recueillir le point de vue des élèves. Ainsi, la recherche abordera une problématique éducative contemporaine (la participation des élèves) avec une approche en accord avec la déclaration des Droits de l'enfant adoptée depuis 1989, c'est-à-dire en prenant en compte le point de vue des enfants quant aux activités qui peuvent avoir des impacts sur leur vie.

Comment définir la notion de participation ?

Dans le domaine des arts, mais aussi dans d'autres domaines, on trouve rarement un projet qui ne soit participatif (Guetzkow, 2002). Certes, sans participation, il ne peut

exister de création : « pas d'orchestre sans musiciens, pas de galerie sans peintres, pas de pièce sans acteurs » (Lacroix & Mouraux, 2003, p. 47), mais il existe beaucoup de projets artistiques gérés par des adultes dans lesquels les enfants jouent un rôle déterminant, sans que pour autant l'implication des enfants dans ce type d'activités puisse être confondue avec une participation authentique (Hart, 1992). De même, dans de nombreuses recherches sur ces projets, la notion de « participation » n'est pas suffisamment élucidée (Guetzkow, 2002 ; Merli, 2002). Dans leur recension de la littérature de recherche sur la participation des jeunes à divers projets (politiques ou culturels), en France, aux États-Unis et au Canada, Myriam Simard et Jean-Luc Bédard (2003) constatent que pour certains participer consiste à être présent, pour d'autres, c'est s'exprimer ou encore produire. Ainsi dans certains projets ou dans certaines recherches, la participation peut signifier que les enfants sont simplement présents, ailleurs cela peut vouloir dire que les enfants prennent part aux prises de décisions avec les adultes (Ericsson, 2002). Par conséquent, la signification accordée au concept de participation « reste ambiguë et peu nombreux sont ceux qui tentent d'en donner une définition formelle, comme si la signification allait de soi et était comprise de la même façon par tous » (Simard & Bédard., 2003, p. 3). Il est donc nécessaire de distinguer participation active et participation passive (Guetzkow, 2002).

Pourtant, dès la fin des années 1970, la notion de participation a fait l'objet de recherche de définition. Le psychologue du travail, Roger G. Baker (1968), est l'un des premiers chercheurs à avoir donné une définition précise de la participation. Étudiant le développement de compétences comme la capacité de contrôler certaines sphères de la vie, il a conceptualisé divers niveaux de participation en fonction de l'implication dans des prises de décision. Selon lui, participer peut signifier n'avoir aucun rôle actif ; avoir une place reconnaissable, mais pas de pouvoir ; avoir une autorité partagée ou avoir une autorité immédiate et totale (Baker, 1968). Suite à la Convention relative aux droits de l'enfant (aussi appelée Convention internationale des droits de l'enfant), de nombreux chercheurs se sont intéressés plus spécifiquement à la participation des enfants. Car cette convention, rédigée sous l'égide de l'ONU en 1989, insiste sur l'importance de développer la participation des enfants à diverses sphères d'activités habituellement réservées au monde des adultes.

Ainsi, dans son étude pour l'UNICEF, Roger A. Hart (1992), professeur de psychologie à l'Université de New York, définit la participation comme la prise en commun de décisions influant sur la vie d'une personne et de sa collectivité. Hart (1992) a créé un modèle, l'« Echelle de Participation » (Hart, 1992), pour mesurer l'implication des enfants dans des projets conçus pour eux. Son échelle constituée de huit rangs est couramment utilisée dans l'étude de programmes de développement (Agence canadienne de développement international, 2007). Dans cette échelle, la participation peut aller de la consultation sous contrainte à la collaboration entre adultes et enfants dans la prise de décisions, parce que la forme de participation où les enfants prennent seuls des décisions ne semble pas être la plus susceptible d'avoir un impact durable sur l'ensemble de la collectivité (Cook *et al.*, 2004). Dans son étude sur les capacités évolutives de l'enfant, G. Lansdown (2001) a repris et étayé les recherches de Hart (1992), en classant les caractéristiques de la participation selon

leur lien avec le projet lui-même (l'intérêt des enfants, des buts et des objectifs clairement établis, etc.) ou avec les valeurs des adultes présents dans le projet (l'honnêteté, la volonté de partager les informations, le respect du point de vue des enfants, etc.).

À partir de la définition de la participation élaborée par Lansdown (2001), l'UNICEF a identifié les principaux points pouvant faire l'objet de recherches ultérieures : Comment participent les enfants ? Quelles sont les croyances et les attitudes des enfants au sujet de leur participation ? Qu'advient-il lorsque les enfants participent ? Quelles sont les retombées pour les enfants et pour les projets ? (Petren & Himes, 2000). La recherche, décrite dans cet article et intitulée « Éducation, art et enfance », couvrira les deux premiers aspects, en incluant aussi les croyances et les attitudes des adultes travaillant avec des enfants dans le milieu scolaire.

Contexte de la recherche : les résidences d'artistes dans des écoles primaires

Apprentissage et participation sont liés : apprendre exige un engagement dans une pratique au sein d'une situation. Tous les enfants sont capables de participer véritablement, que ce soit avec ou sans l'aide d'autrui et plus on monte dans l'échelle de participation établie par Hart (1992), plus le degré de valeur éducative d'un projet augmente (le niveau de participation le plus élevé étant celui où les jeunes décident en collaboration avec des adultes). Comme les adultes, les enfants acquièrent des compétences et de l'assurance au moyen de l'expérience directe : la participation augmente le niveau des compétences, ce qui entraîne une amélioration de la qualité de la participation. « De telles compétences ne sont ni innées ni la conséquence logique de la maturation sociale. Elles se développent en fonction de l'expérience, de l'appréciation des compétences de la part des adultes, et des niveaux de responsabilité accordés à l'enfant » (Lansdown, 2005, p. 39). C'est par leurs expériences de participation que les enfants peuvent renforcer leurs compétences à être des acteurs sociaux. Ainsi pour améliorer la capacité des enfants à participer aux processus décisionnels, les écoles doivent très tôt leur offrir des opportunités de participation en les invitant à apprendre la prise de décision.

La notion de participation est très liée à celle de citoyenneté. Le rôle des enseignants dans la promotion des valeurs démocratiques, par le biais d'une pédagogie active et participative, est largement reconnu (Keating-Chetwynd, 2009). Pour enseigner les arts, on peut donc penser aux pédagogies qui vont favoriser les interactions entre pairs (les élèves) en créant un espace démocratique dans la classe. De là, la création de travaux de groupes, de cercles littéraires et de toute autre structure pour favoriser l'expression des élèves. Mais développer la participation des élèves ne consiste pas uniquement à faciliter leur expression, il s'agit aussi de les associer à des prises de décision. D'une manière générale, la clef de la réussite de la participation des enfants est le partenariat enfants-adultes (Cook *et al.*, 2004). La même constatation est faite par les chercheurs qui ont étudié les pratiques pédagogiques des artistes dans les écoles : les pratiques des artistes les plus significatives sont celles qui recherchent une co-participation et une co-construction entre les élèves et les artistes (Craft, 2005).

La résidence d'artiste semble être une réussite lorsqu'elle peut être un moyen de développer la participation sociale et culturelle. Ainsi, si pour étudier la participation des élèves, il est nécessaire d'étudier une situation où des adultes et des élèves collaborent (Davies *et al.*, 2006), les résidences d'artistes offrent une réelle opportunité pour comprendre comment les élèves peuvent participer à des prises de décision dans le milieu scolaire.

La recherche intitulée « Éducation, art et enfance » se déroulera dans le cadre du dispositif « Libres comme l'art ». Ce dispositif financé depuis 2008 par le Conseil des Arts de Montréal (CAM), la Conférence régionale des élus de Montréal (CRÉ) et le Programme de Soutien à l'École Montréalaise du ministère de l'Éducation, du loisir et du sport (PSÉM) permet à des écoles aux niveaux primaire et secondaire, de recevoir sur une année scolaire des résidences d'artistes. Selon les divers partenaires (CAM, CRÉ et PSÉM), le dispositif « Libres comme l'art » a été développé en fonction des objectifs suivants :

- permettre à des artistes professionnels en processus de création, et soutenus par un organisme artistique, de profiter d'une occasion unique d'alimenter leur travail créatif au contact des jeunes et de profiter d'un soutien financier ;
- permettre à ces mêmes artistes de développer une partie de leur projet de résidence en collaboration avec un lieu de diffusion professionnel ;
- permettre aux jeunes dans le cadre de leur vie scolaire de participer à un projet de plusieurs semaines qui les met en contact avec des artistes professionnels en fonction de trois aspects :
 - la participation des élèves (proposer des idées aux artistes, préciser des aspects du projet, gérer une partie du projet, exercer leur propre créativité, etc.) ;
 - l'exposition à l'œuvre (être mis en contact avec divers aspects de la création, assister aux répétitions pendant le processus de création et découvrir et échanger sur ce processus, etc.)
 - le développement de leur capacité à apprécier une oeuvre et de leur esprit critique (donner son opinion, poser un regard éclairé sur une oeuvre, découvrir des aspects de la critique artistique, prendre du recul par rapport à la culture de masse, situer une oeuvre historiquement, etc.).
- établir un pont effectif et efficient entre les organismes artistiques et le milieu scolaire.¹

Les organismes artistiques intéressés par le dispositif sont invités à déposer un dossier de demande en fin d'année civile (en décembre), pour pouvoir être en résidence dans une école dès le début de la rentrée scolaire suivante (en septembre). Le CAM, en concertation avec la CRÉ de Montréal et le PSÉM, procède à une évaluation des demandes soumises selon les principaux critères d'analyse suivants :

- la qualité artistique et didactique du projet de création présenté ainsi que son originalité ;
- la pertinence des activités proposées aux jeunes en fonction du projet de création ;
- le choix du diffuseur professionnel et le lien déjà établi avec ce dernier ;

- l'apport du projet au développement de la clientèle jeune public et à son enrichissement artistique ;
- la capacité de l'organisme de mener à terme son projet.²

Les résidences de création « Libres comme l'art » impliquent les élèves dans un projet de plusieurs semaines avec des artistes professionnels en fonction de trois aspects : l'appréciation artistique, la rencontre avec divers aspects de la création et la participation à la création (proposer des idées, gérer une partie du projet...) La création réalisée par les élèves et les artistes est présentée ensuite par les artistes dans des lieux de diffusion professionnels. Convaincus des nombreuses retombées positives de cette initiative, les partenaires (CAM, CRÉ et PSÉM) y voient une occasion unique pour les jeunes d'entrer en contact avec une démarche artistique et d'accroître leur motivation scolaire, en plus de développer leur créativité. Par ailleurs, ces résidences de création en milieu scolaire sont des projets significatifs en rupture avec d'autres projets artistiques, puisqu'ils se déroulent sur une longue durée (2 à 3 mois) et qu'ils constituent des situations où les adultes et les enfants doivent prendre des décisions ensemble pour créer une réalisation artistique professionnelle.

Dans le descriptif du dispositif, c'est l'insistance sur la participation des élèves, y compris les plus jeunes, qui a retenu l'attention pour effectuer la recherche « Éducation, art et enfance ». En effet, ces résidences d'artistes constituent des espaces où des enfants et des adultes collaborent dans la perspective d'un projet qui a une dimension communautaire, et même plus largement auprès d'un large public, les créations étant présentées dans des organismes de diffusion professionnels au Québec et aussi éventuellement ailleurs. Elles offrent donc une excellente opportunité pour étudier la participation des élèves dans le milieu scolaire. Parce que le développement de la participation des plus jeunes enfants semble être celui qui pose le plus de difficultés aux adultes (Christensen & Prout, 2002), la recherche se déroulera dès 2011 dans les écoles primaires qui recevront des résidences d'artistes grâce au dispositif « Libres comme l'art ». Ciblées par le PSÉM, ces écoles primaires se situent en milieu défavorisé.

Dans les écoles, l'intervention des artistes rejoint le programme de formation de l'école québécoise, où il est écrit que lorsque l'élève saisit les éléments de sa propre culture à travers les arts, sa perception « participe à la formation de son identité culturelle et le prépare à l'exercice de son rôle de citoyen. » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 210). Mais si de nombreux textes affirment que le fait de participer à des activités artistiques favorise l'intégration sociale, peu de recherches ont porté sur le sujet (Ramsey White & Rentschler, 2005). Parmi ces recherches, peu ont été réalisées au Canada, en effet dans leur recension de la littérature de recherche sur l'impact social de l'éducation artistique, Tabitha Ramsey White et Ruth Rentschler (2005) ont répertorié parmi les 104 articles analysés, 50 issus du Royaume Uni, 27 des États Unis et 23 d'Australie. Par ailleurs, ces travaux sur l'impact social de l'éducation artistique sont actuellement remis en question. L'impact social de l'éducation artistique n'y est pas clairement démontré, parce que, dans ces recherches, l'expression « l'impact social » recouvre plusieurs sens (Ramsey White & Rentschler, 2005). Quant aux

recherches qui portent sur les impacts sociaux des interventions d'artistes dans les écoles, elles ne prennent pas suffisamment en compte ce qui se passe vraiment durant les projets, en particulier la forme de participation des élèves sollicitée (Gattenhof & Radvan, 2009). De plus, Merli (2002) reproche à ces recherches d'utiliser des entretiens avec les adultes, sans interroger leur définition de la participation. Parce les divers protagonistes peuvent avoir une vue différente de la participation, il est souvent difficile de comprendre clairement quelle participation s'est produite.

C'est pourquoi, le projet de recherche « Éducation, art et enfance » s'appuie sur une définition précise de la participation, celle de Gerison Lansdown (2001), qui a été adoptée par de nombreux organismes (Agence canadienne de développement international, 2007). Par ailleurs, la recherche adoptera une méthode de collecte de données qui permettra de recueillir le point de vue des élèves sur leur participation aux projets de création artistiques dans le cadre du dispositif « Libres comme l'art ». Les résultats de la recherche pourront ainsi contribuer à mieux comprendre les impacts sociaux de l'éducation artistique, en adoptant une définition précise de la participation et en analysant le point de vue des acteurs concernés, les élèves. De plus, ces résultats pourront aider à élaborer de nouvelles recherches pour évaluer les retombées immédiates de la participation des élèves sur la qualité de la relation éducative, le climat de justice dans la classe ou encore l'autonomie des élèves.

Participation et apprentissage

L'augmentation de l'intérêt pour les dispositifs participatifs peut être interprétée comme un souci d'amélioration de l'égalité sociale, une volonté de promotion de valeurs et de compétences sociales indispensables à la coexistence pacifique et comme un désir d'expérimentation dans l'environnement scolaire de pratiques démocratiques à des fins pédagogiques (Dürr, 2005). Mais on peut se demander pour favoriser la démocratie, quelle participation est appropriée ou non ? S'il peut exister des modes de participation formels des élèves, tels que les conseils de classe dans le cadre d'une éducation à la citoyenneté (Keating-Chetwynd, 2009), il paraît important de réfléchir aux autres formes de participation des élèves dans des activités pédagogiques, en particulier en enseignement des arts. Les théories qui s'inspirent de la définition de l'enfance apportée par la Convention relative aux droits de l'enfant (1989) tendent à montrer que l'enfant est compétent socialement et qu'il a un pouvoir d'action. Deux dimensions sont ici particulièrement importantes pour repenser l'enseignement des arts en fonction de ce nouveau statut de l'enfant : d'un côté, le fait que l'enfant soit reconnu comme ayant des compétences et de l'autre le fait qu'il soit reconnu comme un acteur social.

Depuis la fin des années 1980 est apparue une nouvelle conception de l'enfance, largement diffusée par la Convention relative aux droits de l'enfant (1989). Elle accorde aux enfants la possibilité d'exprimer leurs opinions et d'avoir des responsabilités dans des secteurs habituellement réservés au monde des adultes. Alors que pendant longtemps les enfants ont été considérés en tant que produits de la socialisation de leur milieu, depuis une vingtaine d'années, ils sont désormais définis en

tant qu'acteurs sociaux à l'intérieur de ce milieu : leur parole peut faire autorité. La conception de l'enfance diffusée par la Convention relative aux droits de l'enfant (1989) conduit à évoquer la question de la participation de l'enfant dans les systèmes éducatifs (Brougère & Vandenbroeck, 2007). Il n'est plus possible d'envisager les problèmes éducatifs sans s'interroger sur ce nouveau statut de l'enfant.

Suite à la publication de la Convention relative aux droits de l'enfant (1989), de nombreuses recherches récusent l'image des enfants comme des sujets passifs, en soutenant au contraire que les enfants participent à la vie sociale, possèdent une faculté d'action individuelle, et sont en mesure d'interpréter et d'influencer leurs propres vies (Lansdown, 2005). Considérer l'enfant comme un être en possession de compétences implique des changements qui ont des répercussions importantes dans les milieux éducatifs. Dans sa revue de littérature sur les capacités évolutives des enfants, Gerison Lansdown (2005) constate que si, dans de nombreuses institutions, médicales par exemple, les enfants peuvent participer aux processus de décision qui les concernent, dans les écoles, la participation des élèves reste souvent au niveau de la consultation : ils sont rarement associés aux processus décisionnels. Dans les écoles, l'enfance est encore considérée comme une longue période de dépendance durant laquelle les enfants bénéficient passivement de la protection, de l'éducation, de la sagesse et des conseils des adultes, plutôt qu'ils ne contribuent à leur environnement social (Lansdown, 2005). Cette compréhension de l'enfance se base sur les théories du développement de l'enfant, issues principalement des travaux du psychologue suisse Jean Piaget.

Les théories sur le développement de l'enfant continuent à influencer les milieux éducatifs sur trois points essentiels : 1) le développement de l'enfant est défini comme un processus universel ; 2) l'âge adulte a un statut normatif ; 3) un écart par rapport à la norme signifie un risque pour l'enfant (Lansdown, 2005). Ces principes ont largement inspiré les théoriciens de l'enseignement des arts, surtout dans les milieux scolaires qui accueillent de jeunes enfants (aux niveaux préscolaire et primaire). En Amérique du Nord, le plus influent d'entre eux est Viktor Lowenfeld. Ses théories sur l'enseignement des arts reposent sur l'idée que l'enfant pourra pleinement développer ses potentialités, si l'enseignant tient compte des stades de son développement graphique et s'il centre son enseignement sur l'environnement naturel de l'enfant. Dans son ouvrage *Creative and Mental Growth* (1947), se retrouvent les trois principes essentiels des théories sur le développement. Premièrement, les principes pédagogiques qu'il énonce sont définis comme des principes universels, et de nombreux programmes d'enseignement des arts de par le monde s'en sont inspirés. Deuxièmement, le modèle du dessin réaliste a servi de modèle normatif pour mesurer le développement graphique des enfants. Troisièmement, l'évaluation ayant pour objectif de relever les écarts par rapport aux normes de développement graphique, tout écart à la norme est donc sanctionné.

Dans la représentation de l'enfant en lien avec les théories du développement, les enfants sont considérés dans un monde séparé et distinct de celui des adultes (Lansdown, 2005). Ainsi, dans l'ancien programme d'enseignement des arts, élaboré au Québec en 1981 (Gouvernement du Québec, 1981) selon les principes de Lowenfeld (1947), l'approche prescrite est basée sur l'idée que les enfants vivent

dans leur propre monde et qu'ils doivent être protégés de l'influence des adultes. L'éducation artistique se limite à l'apprentissage du dessin tel que l'enfant peut le pratiquer sans l'aide d'autrui et sans l'apport d'éléments culturels (références artistiques, langage plastique...). Les réalisations des enfants sont donc maintenues dans des formes et des thématiques qui ont concouru à l'institution d'un art scolaire (Efland, 1990).

Depuis une vingtaine d'années, des critiques croissantes se sont élevées contre le fait que les théories sur le développement de l'enfant ont conduit à sous-estimer les capacités des enfants. Dans leur rapport pour l'Agence canadienne de développement international, P. Cook, N. Blanchet-Cohen et S. Hart (2004) pensent que le fait que l'enfance soit considérée surtout comme une période de jeu et d'acquisition de connaissances ne donne guère aux enfants l'occasion d'assumer une responsabilité à l'égard d'eux-mêmes et d'autrui. Sans rejeter l'idée que l'enfance est une période de développement, Gerison Lansdown (2005) parle de « capacités évolutives » de l'enfant, en précisant que ces capacités peuvent varier d'un enfant à l'autre et qu'elles peuvent être optimisées dans des contextes favorables. L'école est l'un des contextes privilégiés pour faire respecter le droit des enfants au développement maximal de leurs capacités évolutives. C'est pourquoi, il apparaît nécessaire de repenser tous les enseignements scolaires, en particulier l'enseignement des arts, en tenant compte des capacités évolutives de l'enfant, afin de les optimiser.

Participation des élèves et résidences d'artistes

Les résidences d'artistes correspondent à l'installation temporaire d'un artiste ou d'un groupe d'artistes, dans un contexte qui n'est pas nécessairement spécifique au monde de l'art. Dans les écoles, l'implantation de résidence étant un phénomène international de mise en visibilité de la création, cette réflexion sur le développement de la participation des élèves dans le cadre de résidences s'inspire de recherches menées dans divers pays.

En Angleterre, les recherches de Maurice Galton (2008) et d'Emily Pringle (2008) montrent que les pratiques pédagogiques des artistes diffèrent de celles des enseignants, car elles recherchent une co-participation des élèves et des adultes. En France, Alain Kerlan et Roselyne Erutti, suite à leur recherche sur les résidences d'artistes dans des écoles maternelles en France, suggèrent comme hypothèse que « le travail de l'artiste en tant qu'artiste avec les enfants ouvrirait un espace d'actions et de compétences nouvelles » (Kerlan & Erutti, 2008, p. 243). Dans sa recherche sur les ateliers danse avec des danseurs professionnels dans des collèges français, Sophie Necker (2009) remarque que l'élève y est considéré comme « acteur de processus créatifs adaptés à son statut (d'apprenant) et à ses caractéristiques. Il est considéré comme un individu à part entière, avec contexte poétique, il existe en tant qu'être unique et en tant que membre d'un groupe » (pp. 384-385). Une autre recherche dans des collèges français remarque que les interventions des artistes dans les écoles semblent être « une autorisation à aborder autrement les élèves » (Chappuis *et al.*, 2008). En Belgique, lors de leur recherche sur les projets dans des écoles en partenariat avec des artistes, Joëlle

Lacroix et Danielle Mouraux ont constaté que la présence des artistes permettait « la diffusion d'une culture de la participation et de la création, avec pour corollaire le recours à des méthodologies et des techniques de travail particulières » (Lacroix & Mouraux, 2003, p. 9). Apprendre aux élèves à adopter une posture d'auteur par la création artistique ou littéraire semble favoriser une participation à la culture, mais aussi une culture de la participation. Au Canada, le programme Génie Arts invite des artistes professionnels à collaborer avec des enseignants, intégrant ainsi les arts dans le programme scolaire provincial. Karen Hume (2006), qui a effectué une synthèse des travaux de recherche réalisés dans le contexte de ce programme, constate que les douze rapports de recherche publiés par Génie Arts mentionnent l'importance de l'engagement des élèves dans les projets avec les artistes. Toutes ces recherches semblant confirmer l'hypothèse émise par Alain Kerlan (2005) : l'expérience des artistes en résidence constituerait une « sorte de laboratoire de la relation éducative » (p. 132). Pour les enfants, cela serait l'occasion d'une autre relation à l'adulte. Dans la recherche intitulée « Éducation, art et enfance », l'hypothèse d'Alain Kerlan (2005) sera reprise et formulée ainsi : la participation des élèves dans le processus de création des artistes impliquerait une transformation de la relation entre adultes et enfants.

Dans le cadre du projet « Livres comme l'art », les artistes en résidence sont invités à échanger sur leurs pratiques de création et à faire participer les élèves au processus de création. Les recherches actuelles montrent que les artistes qui font participer les élèves à leur projet de création artistique, les impliquent dans des prises de décisions (Galton, 2008). Lorsque les élèves participent au processus de création en partenariat avec un artiste, ils peuvent comprendre que l'expression artistique n'implique pas seulement un désir d'expression, mais aussi un travail de recherche des moyens à mettre en œuvre pour dépasser les contraintes. Ce travail consiste en une mise à l'épreuve des procédés de création (Ilhareguy 2008, p. 66). Le processus de création implique d'entrer dans un processus décisionnel. Les élèves sont donc amenés à soumettre des idées aux artistes et à exercer des choix artistiques avec eux.

Pour que l'activité artistique ait lieu, l'artiste doit maximiser les potentialités de l'oeuvre, c'est-à-dire la rendre « plus intelligible, signifiante et intéressante » (Ilhareguy 2008, p. 72). Pour autant, le travail de création ne se limite pas à une résolution de problème, dont l'étape initiale consisterait à déterminer explicitement les contraintes. L'intention artistique est un « complexe intentionnel » composé d'interactions entre une intention initiale et des intentions d'ajustement (Ilhareguy, 2008). Elle est ce qui est visé ou pressenti par l'artiste en fonction des contraintes, mais elle se (re)construit aussi au cours de l'action. Engagé avec l'artiste dans le processus de création, l'élève se retrouve impliqué dans une démarche de questionnement où il doit élaborer non seulement des réponses mais aussi des questions.

Toutes les intentions ne suffisent pas à valider des propositions artistiques. L'art est à l'intersection entre le social et le subjectif. Il ne peut y avoir de création artistique ou littéraire sans participation : c'est-à-dire sans expression et sans engagement vis-à-vis d'autrui. La création artistique exige des prises de décisions qui impliquent l'individu, en tant que personne, dans des actes sociaux. Une oeuvre n'existe que si elle est perçue comme telle par personne d'autre que l'artiste. L'artiste peut placer l'élève en relation

avec son contexte culturel en lui rappelant ainsi que la mise à l'épreuve sensible implique le regard de l'autre. Dans le cadre des résidences d'artistes dans les écoles, lorsque les élèves peuvent avoir l'opportunité de participer à la mise à l'épreuve des intentions artistiques, ils sont invités à émettre des idées et à rechercher des ajustements. Les élèves vont devoir constater que leurs décisions ne reposent pas uniquement sur leur propre volonté, c'est-à-dire qu'ils doivent tenir compte des contraintes résultant de leurs intentions et du contexte de création.

Dans le cadre du dispositif « Libres comme l'art », la réalisation produite dans le cadre de la résidence sera présentée dans des lieux de diffusion professionnelle. La justification de la création est une étape essentielle dans ce cadre, les élèves pourront donc apprendre à justifier une création : énoncer une intention artistique, c'est-à-dire rendre compte aux autres de la volonté de faire sens. Habituellement, les recherches sur les interventions des artistes dans les écoles portent sur le partenariat enseignant-artiste. Dans ces recherches, les élèves semblent être considérés comme des objets d'évaluation, car il s'agit de se demander quels sont les effets sur leur développement personnel, leur réussite académique.... Le projet de recherche décrit dans cet article s'appuiera sur le partenariat élève-artiste, un partenariat essentiel pour que la création ait lieu.

Méthodologie de recherche

Dans le cadre du dispositif « Libres comme l'art », les objectifs de la recherche « Éducation, art et enfance » sont de décrire la préparation et le déroulement des diverses activités mise de l'avant et les différents types de participation des élèves sollicitée par les artistes, du point de vue des élèves et des adultes. Dans la mesure où la participation est un processus, elle peut évoluer au cours d'un projet (Hart, 1992). La recherche prendra aussi en compte l'évolution de la participation des élèves au cours du projet.

En 2010–2011, le dispositif « Libres comme l'art » permet à 25 écoles primaires des cinq commissions scolaires de Montréal d'accueillir quatre projets artistiques allant de la danse aux arts médiatiques, en passant par la musique et le théâtre. Pour effectuer la recherche, quatre projets artistiques seront retenus, et afin de faciliter le recueil et le traitement des données, quatre écoles primaires seront retenues, accueillant chacune des projets différents. Pour pouvoir effectuer des comparaisons entre les données recueillies dans les différentes écoles, l'étude se déroulera auprès de quatre classes du second cycle du primaire. Ce niveau d'études a été sélectionné en fonction du plus grand nombre de projets qui se déroulent dans ces classes. L'ensemble des participants à la recherche sera donc constitué de : quatre groupes d'artistes (2 à 6 artistes) de quatre classes du second cycle du primaire, soit quatre enseignants.

La recherche mettant l'accent sur l'élève comme acteur et non comme objet (Brogère *et al.*, 2007), son approche méthodologique évitera d'« infantiliser » les élèves : il s'agit d'entendre et de reconnaître leur point de vue. Le fait de considérer les enfants comme des acteurs sociaux implique de nouvelles responsabilités pour les chercheurs et des contraintes éthiques particulières (Christensen *et al.*, 2000). Ce

paradigme conduit à formuler l'hypothèse d'une contribution active des enfants au développement de leurs apprentissages et au maintien de l'ordre social (James *et al.*, 1990). La formulation d'une telle hypothèse n'est pas sans lien avec l'adoption préalable d'une démarche de type ethnographique. En effet, l'ethnographie a largement contribué à l'établissement d'une nouvelle sociologie de l'enfance en incitant les chercheurs à poser leur regard sur les rôles activement mis en œuvre par les enfants (James *et al.*, 1990). Reprenant ce point de vue, la recherche se base sur l'idée que les enfants sont en mesure d'interpréter leurs propres expériences (James *et al.*, 1990).

L'utilisation de méthodes originales est recommandée pour recueillir le point de vue des enfants, car les recherches traditionnelles recueillent surtout le point de vue des adultes sur les enfants (Bragg, 2007). L'approche méthodologique sera qualitative (Paquay *et al.*, 2006). Des observations et des autoconfrontations seront utilisées pour le recueil des données.

Des observations directes et enregistrées sur support audio-vidéo seront réalisées à trois reprises au cours d'un même projet avec une même classe. Ces enregistrements seront effectués lors des deux premières heures de présence des artistes avec les élèves, puis deux heures à mi-parcours du projet et enfin deux heures lors des dernières séances avec les artistes. L'analyse des données audio-vidéo se déroulera en deux temps. La première année de la recherche, les enregistrements seront visionnés pour repérer les séquences pertinentes qui permettront aux participants de revenir sur leurs pratiques, en particulier lors des moments de prises de décision, et ainsi au chercheur d'identifier leurs valeurs et leurs croyances envers la participation des élèves. La deuxième année, une analyse plus approfondie des données audio-vidéo aura pour objectif de décrire la participation des élèves. Cette analyse adoptera une approche écologique, où chaque élément (environnement, contexte spatio-temporel, acteurs...) sera pris en compte. Deux grilles de décodage seront élaborées. Une première grille sera constituée de catégories correspondant aux caractéristiques de la participation telle qu'elle a été définie par divers auteurs (Hart, 1992, Lansdown, 2001 ; Dürr, 2005). La deuxième grille visera l'analyse des interactions (les communications centrées sur la production d'une tâche et les communications à portée psychologique) (Bales, 1972).

Parce que les pratiques échappent à la simple explicitation et observation, l'approche s'inspirera des recherches sur les pratiques professionnelles et reprendra le dispositif de l'autoconfrontation (Clot *et al.*, 2000). Le dispositif consiste à filmer une personne dans son activité habituelle ; il lui est demandé ensuite, en visionnant le film aux côtés du chercheur, d'expliquer ce qu'elle est en train de faire en répondant aux questions de ce dernier, qui arrête le déroulement de l'enregistrement vidéo, demande des explications sur ce qu'il voit à l'écran. Inscrit dans une démarche ethnographique, le dispositif permet d'articuler le point de vue propre de cet acteur et le point de vue du chercheur et de prémunir au mieux du « piège de la surinterprétation ». L'entretien d'autoconfrontation est mené à l'aide de traces enregistrées de l'activité pendant son déroulement. Après chaque observation, une sélection de séquences filmées sera effectuée en fonction de leur pertinence quant au thème de la recherche. Ces séquences seront montées en une séquence vidéo de 15 minutes, cette durée permettant d'arrêter le visionnement pour laisser place aux échanges lors d'un

entretien d'une heure environ. Dans chaque classe, il sera demandé de constituer un groupe de quatre à cinq élèves volontaires pour participer aux entrevues d'autoconfrontation en groupe.

Actuellement, en 2010–2011, une étude pilote est réalisée grâce au financement (4000 \$) d'une subvention UdeM-CRSH. L'objectif de cette étude est de mettre à l'épreuve un guide d'entretien visant à recueillir les perceptions des élèves du 2^{ème} cycle du primaire quant à leur participation à un projet de création avec des artistes dans le cadre du programme « Libres comme l'art ». L'élaboration du guide s'inspire des éléments essentiels à la conduite d'entrevue auprès d'enfants définis par Clark et Moss (2001) : souplesse dans la conduite des entretiens, reconnaissance de l'expertise des élèves, points de vue des enfants croisés avec ceux des adultes et enfin ancrage de la recherche dans la pratique. Dans le cadre de l'étude pilote, le guide d'entretien est mis deux fois à l'essai. Son analyse et son élaboration finale sont effectuées en fonction de sa capacité à faire émerger des données pertinentes sur la participation des élèves selon les thèmes relevés dans la revue de littérature : la nature et les buts de la participation, les attitudes et les valeurs envers la participation des élèves, l'évolution de la participation au cours du projet et les modes de communication. C'est ce guide qui sera utilisé pour l'autoconfrontation des élèves dans le cadre de la recherche. Le même dispositif d'autoconfrontation sera utilisé auprès des artistes et des enseignants pour permettre la comparaison des points de vue.

L'analyse de contenu des données recueillies par autoconfrontation s'inspirera des procédés d'analyse du discours développés en recherche qualitative (Miles *et al.*, 2003). Pour être efficace, elle répondra à certaines exigences, entre autres, à l'utilisation de règles rigoureuses pour atteindre les buts visés et la mise au point d'un système de classification respectant un certain nombre d'étapes précises. Les données recueillies dans les entrevues d'autoconfrontation subiront une analyse thématique à partir d'une même grille qui couvrira les caractéristiques de la participation, énoncées par divers auteurs (Hart, 1992, Lansdown, 2001 ; Dürr, 2005) et les caractéristiques des interactions selon Bales (1972).

Conclusion

Nombreux sont les enseignants persuadés de l'importance du développement de la participation des élèves, mais ils parviennent difficilement à cerner les manières de le concrétiser et de l'incorporer au quotidien (Dürr, 2005). La participation de l'enfant semble faire peur à certains adultes car la Convention relative aux droits de l'enfant (1989) énonce deux exigences qui apparaissent difficilement conciliables : d'une part, il y a cette obligation de protéger l'enfant en raison de sa fragilité particulière, d'autre part, il est nécessaire de lui reconnaître le droit à la liberté d'expression et de « le traiter comme un être responsable capable de penser par lui-même....ce que précisément, il n'est pas encore » (Lansdown, 2005). Les nouvelles avenues sur l'enfance parce qu'elles suscitent l'élaboration de nouvelles méthodes d'enseignement doivent inspirer le développement de recherches. Et s'il peut exister des modes de participation formels des élèves, tels que les conseils de classe dans le cadre d'une éducation à

la citoyenneté (Keating-Cherwynd, 2009), il paraît important de réfléchir aux autres formes de participation des élèves dans des activités pédagogiques, en particulier en enseignement des arts.

La résidence d'artiste semble être un lieu de reconnaissance des élèves avec un statut d'auteur. L'artiste peut en effet aider l'élève à élaborer une intention artistique qui va contribuer à définir son autorité d'artiste, c'est-à-dire sa place en tant qu'auteur d'oeuvre d'art dans un contexte culturel particulier. La participation des enfants aux prises de décisions est un élément clef pour favoriser le développement des enfants, l'enseignement des arts apparaît donc comme un espace privilégié dans les écoles pour permettre aux enfants de développer leur capacité de participation. L'idée est de penser une culture de la participation qui reconnaît que l'élève est un acteur de ses apprentissages, pas seulement comme un être agissant mais aussi comme un auteur capable d'élaborer des intentions artistiques. Les résultats de la recherche « Éducation, art et enfance » contribueront indirectement à la formation future des élèves dans la mesure où une meilleure compréhension des possibilités de participation des élèves est susceptible de faire émerger des pratiques enseignantes plus garantes du transfert du savoir et de la réussite des élèves.

Notes

1. Descriptif du dispositif « Libres comme l'art », téléchargeable sur le site du Conseil des Arts de Montréal : <http://www.artsmontreal.org/librescommelart.php>
2. Ibid.

Références

- Agence canadienne de développement international (2007) *Leçons tirées de la participation des enfants et des jeunes au développement*. Gatineau : ACDI.
- Baker, R. (1968). *Ecological psychology : Concepts and methods for studying the environment of human behavior*. Stanford, CA : Stanford University Press.
- Bales, R. F. (1972). *Rôles centrés sur la tâche et rôles sociaux dans des groupes ayant des problèmes à résoudre*. In A. Lévy, (Ed.), *Psychologie sociale* (pp. 263-277). Paris : Dunod.
- Bragg, S. (2007) « It's not about systems, it's about relationships » : Building a listening culture in a primary school. In D. Thiessen & A. Cook-Sather (Eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (pp. 659-680). Dordrecht, The Netherlands : Springer Netherlands.
- Brougère, G., & Vandenbroeck, M. (Eds.) (2007). *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxelles : Peter Lang.
- Chappuis, V., Kerlan, A., & Lemonchois, M. (2008). L'art au collège. Enquête monographique sur les effets des pratiques artistiques et culturelles dans quatre collèges. Dans les Actes du *Symposium européen et international Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle* (p. 131-137). Paris : La Documentation française & Centre Pompidou.
- Christensen, P. M., & James, A. (Eds.). (2000). *Research with children: Perspectives and practices*. London, UK : RoutledgeFalmer.

- Clark, A., & Moss, P. (2001). *Listening to young children. The mosaic approach.*, London, UK : National Children's Bureau.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail, concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Cook, P., Blanchet-Cohen, N., & Hart. S. (2004). *Children as partners: Child participation promoting social change.* Victoria, BC: IICRD.
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas.* London, UK: RoutledgeFalmer.
- Davies, L. et al. (2006). *Inspiring schools. A literature review.* London, UK : Carnegie Young People Initiative.
- Dürr, K. (2005). *L'école : une communauté d'apprentissage à la démocratie.* Bruxelles : Conseil de l'Europe.
- Efland, A. (1990) *A history of art education : Intellectual and social currents in teaching the visual arts.* New York, NY : Teachers College Press.
- Ericsson, R. (2002). *Étude sur la participation des enfants à une campagne radio menée en Afrique de l'Ouest.* Malmö, Sweden : Université de Malmö.
- Galton, M. (2008). *Final report of the project : The pedagogy of creative practitioners in schools.* London, UK : Arts Council England.
- Gattenhof, S., & Radvan, M. (2009). In the mouth of the imagination: Positioning children as co-researchers and co-artists to create a professional children's theatre. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, (2), 211-224.
- Gouvernement du Québec. (1981), *Programme d'études. Primaire. Art.* Québec : Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise.* Québec : Gouvernement du Québec.
- Guetzkow, J. (2002). *How the arts impact communities: An introduction to the literature on arts impact studies.* Paper presented at the « Taking the Measure of Culture Conference », Princeton University, June 7-8, 2002, 27 p.
- Hart, R.A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship.* Florence, Italie : International Child Development Centre.
- Hume, K. (2006). *S'engager dans l'apprentissage. Le modèle GénieArts.* Ottawa, ON : GénieArts.
- Ilhareguy, E. (2008). *Mise à l'épreuve d'intentions artistiques : étude de la dynamique interne des processus de créativité.* Montréal, QC : Université de Montréal.
- Keating-Cherwynd, S. (Ed.) (2009). *Contribution des enseignants à l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme. Cadre de développement de compétences.* Bruxelles : Conseil de l'Europe.
- Kerlan, A., & Erutti, R. (2008). Des résidences d'artistes à l'école : l'expérience esthétique au coeur des apprentissages. Dans les Actes du *Symposium européen et international Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle* (pp. 241-247). Paris : La Documentation française et Centre Pompidou.
- Kerlan, A. (Ed.) (2005). *Des artistes à l'école maternelle.* Lyon, France : CRDP de l'Académie de Lyon.
- Lacroix, J. & Mouraux, D. (2003). *Écoute et expression des enfants dans les temps culturels à l'école fondamentale.* Bruxelles : Observatoire de l'enfant.
- Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-making.* Florence, Italie : Innocenti Research Centre.
- Lansdown, G. (2005). *Les capacités évolutives de l'enfant.* Florence, Italie : Centre de recherche Innocenti.
- Merli, P. (2002). Evaluating the social impact of participation in arts activities : A critical review of François Matarasso's Use or Ornament ? *International Journal of Cultural Policy*, 8(1), 107-118.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives.* Bruxelles : De Boeck.

- Necker, S. (2009). L'atelier de danse à l'école : Créer une culture commune tout en valorisant la singularité de chacun. Dans N. Burnay & A. Klein (Eds.), *Figures contemporaines de la transmission. Transhumance IX*. (pp. 381-394). Namur, Belgique : Presses Universitaires de Namur.
- Paquay, L. et al. (2006). *L'analyse qualitative en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Petren, A., & Himes, J. (2000). *Children's rights : Turning principles into practice*. Stockholm : Save the Children and UNICEF.
- Pringle, E. (2008). Artists' perspectives on art practice and pedagogy. Dans J. Sefton-Green (Ed.), *Creative Learning* (pp. 41-50). London, UK: Creative Partnerships.
- Prout, A., & James, A. (Eds.). (1990). *Constructing and reconstructing childhood* (pp. 7-34). London, UK : RoutledgeFalmer.
- Ramsey White, T. R., & Rentschler, R. (2005). Toward a new understanding of the social impact of the arts. In F. Colbert (Ed.), *AIMAC 2005 : Proceedings of the 8th International Conference on Arts & Cultural Management*, HEC Montréal, Québec.
- Simard, M., & Bédard, J.-L. (2003). *Participation globale des jeunes d'origine immigrée : bibliographie annotée et portrait de la littérature*. Québec : INRS.