



POUR UNE PRATIQUE PARTICIPATIVE DES ELEVES DANS LE CADRE D'UN PROJET ARTISTIQUE

*TOWARDS STUDENTS' PARTICIPATION
IN THE CONTEXT OF AN ARTISTIC PROJECT*

Myriam LEMONCHOIS,

docteure, professeure en didactique des arts,
Université de Montréal, Québec, Canada

Since 1989, the Convention on the Rights of the Child diffuses a new definition of childhood. The child is not considered any more as a product of the social environment, but as a competent member of the society who has the power of action. This new statute of the child seems to find with difficulty its place in the schools. The article proposes to analyse the ways of child participation that school can integrate. The context of education chosen to address this issue is the artists' residences in schools. After mentioning the essential components to take into account to define the child participation, the article attempts to show how the development of author's posture among the pupils can provide them with experiences of participation in terms of decision makings. In this context the role of the artist is to help the pupils formulate an artistic intention and test it.

Introduction

L'enfant est au coeur, aujourd'hui, de nombreux enjeux sociaux et culturels qui concourent à la structuration des relations éducatives. En effet, 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 (aussi appelée Convention internationale des droits de l'enfant: CIDE). Rédigée sous l'égide de l'ONU en 1989, cette convention a insisté sur l'importance de prendre en compte le point de vue des enfants quant aux activités qui peuvent avoir des impacts sur leur vie. Elle accorde donc 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 so-

ciaux à l'intérieur de ce milieu: leur parole peut faire autorité.

Ainsi, il n'est donc plus possible d'envisager les problèmes éducatifs sans s'interroger sur ce nouveau statut de l'enfant. Tous les domaines d'enseignement sont touchés par cette nouvelle conception de l'enfance. La réflexion proposée dans cet article tente de prendre en considération les principes énoncés par la CIDE (1989) dans le domaine de l'enseignement des arts, que ce soit les arts plastiques, la danse, la musique, le théâtre ou encore la littérature. Certes les liens entre enseignement des arts et éducation démocratique ont déjà été étudiés par plusieurs auteurs, le plus connu d'entre eux étant bien entendu John Dewey. Sans remettre en cause leurs propos, l'article tente de traiter de cette question avec un angle différent, en s'appuyant sur les principes émis par la CIDE (1989) et leurs conséquences sur l'enseignement des arts.

Les théories qui s'inspirent de la définition de l'enfance apportée par la CIDE (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.

L'enfant compétent

Considérer l'enfant comme un être en possession de compétences implique des changements qui ont des répercussions importantes dans les milieux éducatifs. Pourtant dans ces milieux, 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 (Landsdown, 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. Dans ce cadre, le développement de l'enfant passe par une série d'étapes, que ce soit par rapport à ses capacités physiques, morales, sociales, émotionnelles ou intellectuelles.

Ces théories 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 (Landsdown, 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. En effet, 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 est donc sanctionné.

Les théories du développement de l'enfant de Piaget reposent sur l'idée que l'activité cognitive (définie uniquement en termes de logique) émerge peu à peu d'un magma affectif dans lequel l'enfant est plongé à sa naissance. La même idée se retrouve chez Lowenfeld (1947) qui définit la créativité comme un «instinct» que tous les enfants possèdent à la naissance et qui se retrouve inhibé par les dogmes, les règles et la copie. Ce principe a inspiré les programmes d'enseignements des arts dans les écoles primaires. Ainsi dans le programme d'enseignement des arts, élaboré au Québec en 1981 et basé essentiellement à partir des théories de Lowenfeld (1947), l'élément déclencheur de l'activité

artistique sera le «percevoir» qui consiste à actualiser les sensations perçues par l'enfant dans son environnement (moi, mes amis, ma famille, les animaux, les saisons...). L'art est ici défini comme une activité sensorielle et non comme une activité cognitive. Cette vision des arts a été largement remise en cause, depuis le début du XX^{ème} siècle, par des artistes tels que Marcel Duchamp.

Par ailleurs, 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 (Landsdown, 2005). Ainsi, V. Lowenfeld (1947) conseille aux enseignants de ne traiter en enseignement que des thèmes dits «propres à l'enfance». De plus, l'enseignement étant basé sur l'idée que les enfants vivent dans leur propre monde et qu'ils doivent être protégés de l'influence des adultes, les enseignants en arts négligent l'appréciation des oeuvres d'art. 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 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. Désormais, les enfants ne sont plus considérés comme des adultes en devenir, des copies des adultes encore immatures et imparfaites, mais comme des êtres actuels (Prout & James, 1990). Pour considérer que les enfants sont les acteurs de leurs apprentissages,

plutôt que les objets malléables du contrôle enseignant, il s'agit de repenser l'enseignement, en particulier l'enseignement des arts dans les écoles primaires, en tenant compte des compétences des élèves. Sans rejeter l'idée que l'enfance est une période de développement, il s'agit de revoir l'application des théories du développement dans les enseignements. La CIDE (1989) 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 les droits 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.

L'enfant, un acteur social

La dernière décennie a vu la publication de nombreuses recherches valorisant les enfants comme des acteurs sociaux (Prout & James, 1990). Ces 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. Nombreuses sont les recherches récentes qui ont tenté de conceptualiser les relations sociales des enfants à partir de la notion d'«agency». Ce terme est difficilement traduisible en français. Tel qu'il a été identifié par le psychologue Albert Bandura en 1989, il correspond à un élément essentiel au développement humain: reconnaître l'«agency» des enfants, c'est reconnaître leur

pouvoir, leur influence et leur engagement dans des événements qui affectent leur vie. Dans les recherches francophones, le terme «agency» est parfois traduit par autonomie. En fait, le terme renvoie à la fois à l'autonomie comme capacité de déterminer son action mais aussi à la notion de pouvoir en termes de possibilité d'action sur son environnement.

Les milieux scolaires semblent difficilement accorder des marges d'actions que les élèves peuvent gérer en autonomie. Dans divers pays, les chercheurs constatent que les enseignants sont partagés entre la volonté de reconnaître les élèves comme sujets de droits et le souci de l'ordre scolaire: prisonniers de ce paradoxe, ils ont du mal à déléguer une partie de leur autorité (Christensen & Prout, 2000). 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. La conception de l'enfance diffusée par la CIDE (1989) conduit à évoquer la question de la participation de l'enfant dans les systèmes éducatifs (Brougère & Vandenbroeck, 2007). Pour repenser les conditions de la relation éducative dans notre société actuelle et en particulier en enseignement des arts, il est donc nécessaire d'étudier les modes de participation des élèves que l'école peut intégrer.

La notion de participation est très liée à celle de citoyenneté. Actuellement, les milieux scolaires aménagent quelques fois des espaces où les enfants peuvent avoir des marges d'action non négligeables. S'il peut exister des modes de participation formels des élèves, tels que les conseils de classe dans le cadre d'une éduca-

tion à la citoyenneté, il paraît important de réfléchir aux autres formes de participation des élèves dans des activités pédagogiques, en particulier en enseignement des arts. Le rôle des enseignants dans la promotion des valeurs démocratiques, par le biais d'une pédagogie active et participative, est largement reconnu (Christensen & Prout, 2000). 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, en termes de partage d'opinions. De là, la création de travaux de groupes, de cercles littéraires et tout autre structure pour favoriser l'expression des élèves. Mais dans ces espaces, la dimension psychologique (affective) a parfois plus de place que la dimension sociale. On imagine qu'il suffit de rassembler des élèves pour créer une mini-société. La participation ne réduit pas à l'expression, elle implique aussi un exercice du pouvoir. Nous allons tenter de montrer dans la suite de cet article comment des résidences d'artistes dans les écoles peuvent être des lieux où les enfants sont reconnus comme compétents et comme acteurs sociaux à part entière.

Les arts et le développement social des élèves

Lorsqu'on demande aux enseignants s'ils font participer leurs élèves, ils répondent souvent par l'affirmation, considérant qu'en effet, ils posent des questions auxquelles doivent répondre les élèves. Les enseignants postulent souvent que la capacité des élèves à participer est innée, que s'ils ne participent pas soit c'est parce qu'ils manquent de volonté, soit c'est parce qu'ils ne sont pas motivés. On trouve donc chez les enseignants une tendance aux démar-

ches prescriptives qui assignent des tâches aux élèves mais qui leur laissent peu de marges de pouvoir: ils sont en action, mais ne sont pas des acteurs. Dans ce cas, on peut parler de méthodes actives, mais pas vraiment de méthodes participatives. Alors que la CIDE (1989) définit la participation de l'enfant comme un droit, dans les écoles, elle continue d'être définie comme un devoir.

Pour certains participer consiste à être présent, pour d'autres, c'est s'exprimer ou encore produire. 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). C'est pourquoi, nous nous référerons quand nous parlons de participation habituellement adoptée dans les textes de l'ONU qui se mesure en termes de prises de décision. En adoptant cette définition de la participation, il s'agit de se conformer à la CIDE (1989) qui considère que les enfants peuvent être associés activement au processus décisionnel de mise en place de politiques et de services qui affectent leur existence. Divers niveaux de participation ont été définis. Ces niveaux classés selon l'implication des élèves sont habituellement: l'expression, la consultation, la concertation et la co-décision. 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 (Landsdown, 2005). Favoriser la participation des

élèves ne consiste pas uniquement à faciliter leur expression, mais aussi à les associer à des prises de décision.

Ce n'est pas parce que l'élève a une action à accomplir qu'il participera. 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» (Landsdown, 2005, p. 39). Le fait d'associer les enfants à des activités, partagées avec les adultes et avec les pairs, qui supposent certaines capacités pour mener à bien une tâche, favorise leur développement. C'est par leurs expériences de participation que les enfants peuvent renforcer leur compétence 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.

Alain Kerlan et Roselyne Erutti, suite à lors 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). Le cadre des résidences d'artistes où les élèves peuvent participer avec les artistes au processus de création semble être un cadre propice pour considérer les enfants comme des êtres compétents.

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, les artistes en résidence peuvent être sollicités pour échanger sur leurs pratiques de création et pour faire participer les élèves au processus de création. Dans ce cas, les élèves sont amenés à soumettre des idées aux artistes et à exercer des choix artistiques avec eux. Nous proposons de penser les résidences d'artistes comme un lieu potentiel d'apprentissage de la participation, car les interventions des artistes dans les écoles peuvent être un domaine privilégié pour faire participer les élèves à des processus décisionnels. L'implantation de résidence étant un phénomène international de mise en visibilité de la création, cette réflexion sur les liens entre l'éducation artistique et le développement des capacités de participer des élèves s'inspire de recherches menées dans divers pays, que ce soit en Europe ou en Amérique du Nord.

L'enfant co-créateur avec l'artiste

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). 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.

Mais l'approche des arts n'implique pas toujours une prise en compte de la capacité des enfants à être des acteurs sociaux. Par exemple, l'approche de l'art thérapie suppose que le bien-être apporté par l'activité artistique peut aider l'individu à nouer de meilleures relations avec son environnement. Ce type d'approche réduit l'activité artistique au lien du sujet à sa production et ne vise pas des finalités éducatives et culturelles, mais des finalités thérapeutiques. 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. Même si elle s'appuie sur la singularité des élèves dans les écoles (Chappuis *et al.*, 2008), la création artistique accompagnée par l'artiste n'est pas qu'un phénomène individuel. La création artistique exige des prises de décisions qui impliquent l'individu, en tant que personne, dans des actes sociaux.

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 les 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 Angleterre, des recherches financées par le Conseil des arts montrent que

les pratiques pédagogiques des artistes différent de celles des enseignants, car elles recherchent une co-participation des élèves et des adultes. Les interventions d'artistes dans l'école semblent donc offrir une opportunité pour comprendre comment les élèves peuvent participer dans la classe.

Tous les enfants sont capables de participer véritablement, que ce soit avec ou sans l'aide d'autrui. D'une manière générale, la clef de la réussite de la participation des enfants à des activités habituellement réservées à des adultes est le partenariat, en particulier lorsqu'il s'agit de partager le pouvoir et de prendre des décisions conjointes. La même constatation est faite par les chercheurs qui ont étudié les pratiques pédagogiques des artistes les plus signifiantes, car ils constatent que ce 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 une culture de la participation, sociale et culturelle par l'inscription des élèves dans des activités en groupe, c'est-à-dire dans un rapport à autrui.

Développer l'intention artistique

Les recherches actuelles montrent que certains artistes font participer les élèves à un projet de création artistique en les impliquant dans des prises de décisions. En effet, le processus de création implique d'entrer dans un processus décisionnel. «Toute création artistique, parce qu'elle repose sur une suite de décisions, comporte un espace de délibérations intentionnelles, espace dialectique de la formation des idées qui varie d'une pratique à l'autre, d'une oeuvre à l'autre, d'une manière de faire à l'autre» (Ilhareguy, 2008, p. 165). En partena-

riat avec des artistes, non seulement les élèves peuvent émettre des idées, mais aussi choisir parmi ces idées lesquelles leur paraissent pertinentes, et enfin ils peuvent aussi les réajuster en les confrontant aux autres.

Pour que l'activité artistique ait lieu, l'artiste doit diriger son acte volontairement, c'est-à-dire formuler une intention artistique, afin de maximiser les potentialités de l'oeuvre, c'est-à-dire de 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.

L'oeuvre d'art se distingue du reste des objets par les procédés mis en place pour la réaliser. Lorsque l'élève participe au processus de création en partenariat avec un artiste, il peut comprendre que l'expression artistique n'implique pas seulement un désir d'expression, mais aussi un travail pour interroger les moyens à mettre en oeuvre et dépasser les contraintes à gérer. Ce travail consiste en une mise à l'épreuve des procédés de création, car «c'est dans l'expérience même de mise à l'épreuve que sont déterminés les contraintes et les moyens de réalisation» (Ilhareguy 2008, p. 66). Toutes les intentions ne suffisent pas à vali-

der des propositions artistiques. Affirmer qu'une oeuvre est art parce qu'elle plaît est insuffisant, l'intention artistique doit être argumentée par les qualités mêmes de l'oeuvre. 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 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. Cette expérience peut donc leur apprendre à valider leurs idées en fonction de la résistance des matériaux à incorporer l'intention initialement formulée.

Dans notre recherche sur les interventions d'artistes dans des lycées professionnels français, nous avons remarqué que le partenariat avec des artistes amène les élèves à relativiser leurs jugements (Lemonchois, 2009). En effet, les enseignants constataient qu'au départ les élèves avaient des prises de position davantage déterminées par le besoin d'identification à une personne ou à un groupe que par la réflexion, mais qu'après l'intervention de l'artiste, ils avaient quitté leur vision naïve des choses et accepté de s'ouvrir à des sources d'information diverses pour concevoir leurs idées (Lemonchois, 2009). Afin de ne pas tomber trop facilement dans l'utopie d'une éducation naturelle, c'est sous forme d'hypothèse que nous formulons l'idée que la création artistique accompagnée par l'artiste pourrait favoriser la capacité des élèves à exercer un pouvoir décisionnel parce qu'elle développe leur capacité à transiger avec la matière.

Si l'artiste vise intentionnellement à réaliser ce qu'il pressent, il n'est pas toujours en mesure de pleinement déterminer les contours de son oeuvre dès le début de son élaboration. Éric Ilhareguy (2008) avance l'idée que la créativité, au sens descriptif, s'apparente essentiellement à une mise à l'épreuve d'intentions artistiques, «étant donné qu'il s'agit pour le sujet d'expérimenter et de vérifier la fécondité de ses désirs d'expression artistique (idées, intuitions, émotions, actions) dans l'expérience de leur matérialisation ou de leur conceptualisation» (Ilhareguy, 2008, p. 177). Sa théorie de la mise à l'épreuve repose ainsi sur trois conditions essentielles: «1) toute action créative est fondamentalement intentionnelle; 2) cette intention nécessite un espace dialectique qui est celui de son élaboration et de sa réalisation; et 3) elle est aussi sujette, à terme, à un verdict sensible.» (Ilhareguy, 2008, p. 144). Cette définition de la création nous paraît pertinente pour comprendre comment l'intervention de l'artiste peut favoriser la participation des élèves en termes de prise de décision. Lorsque l'artiste partage avec l'élève son intention artistique et la mise à l'épreuve de cette intention au cours du processus de création, il demande tout d'abord à l'élève d'adopter une posture active pour déterminer une raison de faire. Ensuite, il l'invite à réajuster son intention pour l'adapter aux matériaux et la redéfinir au fur et à mesure de l'élaboration. Enfin, il place 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.

Favoriser une approche culturelle de la création artistique

La création artistique exige un «travail de séduction» (Taueron 2004).

Elle est une pratique culturelle: l'artiste connaît le répertoire culturel partagé avec son public, même s'il cherche à le dépasser. «Du point de vue évaluatif, cette prétention du vouloir-dire artistique doit en revanche rencontrer, à un moment ou un autre, l'opinion du public de même que l'avis et l'expertise d'artistes ou de connaisseur» (Ilhareguy, 2008, p. 149). La production d'une oeuvre n'est pas un acte solitaire, elle doit être pensée en fonction du regard du public. Une oeuvre n'existe que si elle est perçue comme telle par quelqu'un 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. Tout créateur doit dépasser la «contemplation narcissique» de sa réalisation pour adopter un point de vue critique. En participant à cette étape de auto-critique avec l'artiste, l'élève peut apprendre à être capable de situer sa réalisation dans l'ensemble des objets culturels produits dans le domaine des arts, c'est-à-dire à questionner à la fois sa réalisation et son processus de création. D'un côté, il va réfléchir à la nature de sa réalisation en fonction de son contexte de création. D'un autre côté, il sera amené à porter une analyse rétrospective sur sa pratique, c'est-à-dire à définir sa pratique non seulement comme une totalité articulée mais aussi comme un ensemble d'éléments qui doivent occuper une place dans le monde de l'art. La production d'une oeuvre d'art implique un engagement de l'artiste dans son métier, mais elle est aussi une réponse à autrui. L'élève doit apprendre à justifier sa création: dire quelle était son intention artistique, c'est-à-dire rendre compte aux autres de sa volonté de faire sens. L'artiste peut accom-

pagner l'élève dans ce travail d'explicitation de l'intention artistique en lui montrant qu'elle est un compromis entre un projet d'expression personnelle et les attentes d'un public.

«La teneur de ce vouloir dire artistique change aussi au fil des expériences pratiques du sujet, de sa fréquentation de l'art et des réflexions que suscitent ces approches de l'art» (Ilhareguy, 2008, p. 146). La présence de ces deux aspects, la création et l'appréciation des oeuvres, est le gage d'une qualité de l'enseignement des arts, mais n'en est pas une condition suffisante. Souvent ces deux activités sont menées en parallèle sans lien entre elles, ou seulement par des aspects formels (faire à la manière de). L'intervention des artistes peut montrer aux élèves comment elles sont intimement reliées et complémentaires. Quand l'artiste intervient dans des écoles, il peut convier les élèves à une approche critique des productions culturelles, car les critères personnels concernant l'appréciation de l'art déterminent en partie la teneur du vouloir dire artistique.

Les activités artistiques sont généralement considérées comme le terrain d'expression privilégié de l'individualité et de la subjectivité. L'art contemporain a déconstruit les exigences d'authenticité valorisées par l'art moderne: l'intériorité, l'originalité, l'universalité. L'art n'est pas une pratique solitaire, elle est une pratique sociale, qui s'inscrit dans une culture. Ainsi défini, l'art constitue d'évidence un lieu privilégié dans lequel le sujet peut se dire tout en participant à la culture. Lorsque les artistes et les élèves se retrouvent partenaires dans l'acte créateur, l'apprentissage artistique adopte alors une perspective culturelle indispensable à la pratique artistique.

Par le développement d'intention artistique grâce à l'intervention d'un artiste, les élèves peuvent approcher une posture d'auteur. La notion d'auteur permet de penser l'aptitude du sujet à produire du social, par sa position de sujet et par sa force critique, par une complexe mise en relation de la réalisation de l'élève en relation avec le champ de la création artistique, l'expression de l'élève et la singularité formelle de sa réalisation. L'enseignement des arts comme moyen de développer les capacités des élèves à participer doit leur permettre d'accéder à leur expression, mais aussi d'approcher une posture d'auteur. Les artistes par leur expérience d'auteur peuvent aider les élèves dans la construction de leur propre posture d'auteur. Les interventions d'artistes dans les écoles ne doivent pas pour autant servir à pallier l'absence de spécialistes dans les écoles ou le manque de formation artistique des enseignants généralistes, en apportant des connaissances dans le domaine des arts, mais elles sont indispensables pour aider les élèves à comprendre comment les artistes développent et mettent à l'épreuve des intentions et comment se déroule le processus artistique avec les nombreux ajustements qu'il nécessite.

Conduire d'autres recherches pour construire une redéfinition de l'enseignement des arts

La participation de l'enfant fait peur à certains adultes car la CIDE (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» (Landsdown, 2005). Les nouvelles avenues sur l'enfance parce qu'elles suscitent l'élaboration de nouvelles méthodes d'enseignement doivent inspirer le développement de recherches. Les résidences d'artiste pouvant être un lieu de reconnaissance des élèves avec un statut d'auteur, il pourrait être intéressant de les étudier pour comprendre comment peut se traduire dans les écoles la conciliation de ces deux exigences apparemment contradictoires. Pour comprendre le rôle des arts dans la construction identitaire des enfants, on pourrait, par exemple, observer et analyser l'expression des élèves et leurs interactions entre eux et avec les enseignants et les artistes et se demander comment les partenariats avec des artistes peuvent favoriser en même temps l'expression personnelle et la socialisation des élèves.

Habituellement, les recherches sur les interventions des artistes dans les écoles portent sur le partenariat enseignant-artiste. Dans ces recherches, les élèves semblent être considéré comme des objets d'évaluation, car il s'agit de se demander quels sont les effets sur leur développement personnel, leur réussite académique... Considérant que le partenariat comprend trois acteurs (les artistes, les enseignants et les élèves), des recherches pourraient être conçues pour comprendre comment les élèves sont associés à ce partenariat et quelles sont les conséquences sur la relation pédagogique ou encore sur l'exercice de l'autorité des adultes. Mais bien d'autres objets de recherche peuvent être développés dans ce cadre. Alors que dans d'autres disciplines, des approches sociologiques sont développées, rares sont les recherches qui portent un regard sociologique

sur l'enseignement des arts. Habituellement en enseignement des arts, il existe surtout des recherches qui adoptent une approche psychologique. Développer des recherches sur l'enseignement des arts en questionnant la posture d'auteur des élèves apporterait un regard nouveau sur l'enseignement des arts par une approche sociologique.

Le fait de considérer les enfants comme des acteurs sociaux implique de nouvelles responsabilités pour les chercheurs et des contraintes éthiques particulières. 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 (Christensen & James, 2000). Le paradigme de l'enfant-acteur amène à formuler l'hypothèse d'une contribution active des enfants au développement de leurs apprentissages et au maintien de l'ordre social (Prout & James, 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.

À partir du moment où l'on reconnaît un ensemble d'individus comme un ensemble d'acteurs sociaux, il est nécessaire de reconnaître qu'il existe nécessairement une diversité de logique d'action. La participation des élèves génère des pratiques enseignantes exigeantes, parfois déstabilisantes. La reconnaissance de l'élève comme acteur sous-entend la reconnaissance de ses compétences et de nouvelles compétences de l'enseignant. Développer une

culture de la participation par la création artistique demande de bien former les futurs enseignants à des approches didactiques en enseignement des arts qui aident les élèves à adopter une posture d'auteur. Ce type d'approche didactique implique une bonne connaissance du processus de création et des divers modes d'élaboration d'intentions artistiques que les artistes ont pu choisis au cours de l'histoire des arts. Former les enseignants pour diffuser cette approche va à l'encontre des idées qui sont largement diffusées sur les enseignements artistiques centrés sur le développement graphique de l'enfant. En effet, V. Lowenfeld (1947) considérait que les enseignants n'avaient besoin d'aucune formation artistique pour enseigner les arts, seulement de savoir motiver les enfants et de connaître leurs stades de développement artistique. Élaborer des recherches en enseignement des arts pour comprendre ce que peut être la participation des élèves en tant qu'auteurs apparaît donc essentiel. Les résultats de ces recherches pourraient par la suite favoriser le développement d'outils didactiques pour les enseignants et les formateurs d'enseignants.

Conclusion

Depuis la déclaration des droits de l'enfant, les enfants sont désormais reconnus comme des acteurs sociaux (Landsdown, 2005), leur parole peut faire autorité. Ces changements ont des répercussions importantes dans les milieux éducatifs. Malheureusement, les systèmes éducatifs ont tendance à continuer à considérer l'élève comme incompetent socialement. Pour penser les conditions de la relation éducative dans notre société actuelle, il est donc nécessaire d'étudier les modes de participation des élèves que

l'école peut intégrer. Nous avons pu voir comment un enseignement artistique avec l'intervention d'un artiste professionnel peut rapprocher l'élève d'une position d'auteur. L'artiste peut 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. Ainsi, l'enseignement des arts peut contribuer à donner à l'enfant une place de sujet dans la classe, sachant qu'une double aptitude sera valorisée dans ce cadre: l'auto-réflexion, aptitude à la

conscience de soi et l'auto-fondation, capacité à fonder son propre destin. 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.

Sources documentaires:

1. Brougère, G. & Vandenbroeck, M. (Eds.) (2007) *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxelles: Peter Lang.
2. 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.
3. Christensen, P. M. & James, A. (Eds) (2000) *Research with Children: Perspectives and Practices*. London: Routledge Falmer.
4. Craft, A. (2005) *Creativity in Schools: Tensions and Dilemmas*. London: Routledge Falmer.
5. Efland, A. (1990) *A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*. New York: Teachers College Press.
6. Ihareguy, E. (2008) *Mise à l'épreuve d'intentions artistiques: étude de la dynamique interne des processus de créativité*. Thèse de doctorat en philosophie. Montréal: Université de Montréal.
7. Kerlan, A. & Erutti, R. (2008) Des résidences d'artistes à l'école: l'expérience esthétique au coeur des apprentissages. Évaluation d'un dispositif d'artistes en résidence. 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.
8. Lacroix, J. & Mouraux, D. (2003) *Écoute et expression des enfants dans les temps culturels à l'école fondamentale*. Bruxelles: Observatoire de l'enfant.
9. Landsdown, G. (2005) *Les capacités évolutives de l'enfant*. Florence, Italie: Unicef, Centre de recherche Innocenti.
10. Lemonchois, M. (2009) Création artistique et apprentissages en français: les classes à Projet Artistique et culturel. *Synergies Europe*, 2009(4), pp. 43-54.
11. 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 contemporaine de la transmission. Transhumance IX*. (pp. 381-394). Namur: Presses Universitaires de Namur.
12. Prout, A. & James, A. (Eds.) (1990) *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London/Washington: Falmer.
13. Tauveron, C. (2004) De la lecture littéraire à l'écriture à l'intention artistique ou comment construire une posture d'auteur à l'école. Dans les Actes du 9^{ème} colloque de l'AIRDF, Québec, 26-28 août 2004, (www.colloquairdf.fse.ulaval.ca) (accessed 11 February 2007).