Document généré le 12 juil. 2025 21:38

Revue internationale Animation, territoires et pratiques socioculturelles
International Journal of Sociocultural community development and practices
Revista internacional Animación, territorios y prácticas socioculturales

La participation à des projets culturels dans des écoles montréalaises en milieu défavorisé : un vecteur d'émancipation ?

Myriam Lemonchois et Émeline Ouvrard

Numéro 11, 2016

Animation et transformation sociale
Sociocultural community development and social transformation
Animación y transformación social

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1100047ar
DOI : https://doi.org/10.55765/atps.i11.585

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Département de communication sociale et publique, Université du Québec à Montréal

ISSN

1923-8541 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Lemonchois, M. & Ouvrard, É. (2016). La participation à des projets culturels dans des écoles montréalaises en milieu défavorisé : un vecteur d'émancipation ? *Revue internationale Animation, territoires et pratiques socioculturelles / International Journal of Sociocultural community development and practices / Revista internacional Animación, territorios y prácticas socioculturales*, (11), 1–14. https://doi.org/10.55765/atps.i11.585

Résumé de l'article

La participation à des projets culturels semble offrir de nombreux bénéfices, mais elle n'est pas toujours clairement définie. Reconnaissant que les arts ne sont pas neutres d'un point de vue social, notre recherche a pris en compte les spécificités de la création artistique pour étudier la participation d'élèves du primaire à un projet de création avec des artistes, en particulier ces effets sur les élèves, les artistes et les enseignants. De type ethnographique, cette recherche a exploité l'analyse d'entretiens semi-directifs avec des élèves, une artiste et un enseignant ainsi que des observations réalisées durant les différentes étapes du projet de création avec les élèves. L'interprétation de ses résultats questionne comment la participation à des activités artistiques peut activer un projet d'émancipation par un partage du sensible en développant une posture d'auteur.

© Myriam Lemonchois et Émeline Ouvrard, 2016

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Animation, territoires et pratiques socioculturelles
Sociocultural community development and practices
Animación, territorios y prácticas socioculturales

La participation à des projets culturels dans des écoles montréalaises en milieu défavorisé : un vecteur d'émancipation ?

Myriam Lemonchois
Université de Montréal, Canada
myriam.lemonchois@umontreal.ca

Émeline Ouvrard
Université de Montréal, Canada
emeline.ouvrard@umontreal.ca

La participation à des projets culturels semble offrir de nombreux bénéfices, mais elle n'est pas toujours clairement définie. Reconnaissant que les arts ne sont pas neutres d'un point de vue social, notre recherche a pris en compte les spécificités de la création artistique pour étudier la participation d'élèves du primaire à un projet de création avec des artistes, en particulier ces effets sur les élèves, les artistes et les enseignants. De type ethnographique, cette recherche a exploité l'analyse d'entretiens semi-directifs avec des élèves, une artiste et un enseignant ainsi que des observations réalisées durant les différentes étapes du projet de création avec les élèves. L'interprétation de ses résultats questionne comment la participation à des activités artistiques peut activer un projet d'émancipation par un partage du sensible en développant une posture d'auteur.

Mots-clés : Participation, résidence d'artistes, école primaire, émancipation

The participation to cultural projects seems to offer numerous profits, but it is not defined always clearly. Recognizing that the arts are not neutrals from a social point of view, our search took into account the specificities of the artistic creation, to study pupils' participation of the primary sector to a project of creation with artists, in particular these effects on the pupils, the artists and the teachers. Of ethnographical type, this research exploited the analysis of semi-directive interviews with pupils, artist and teacher and observations realized during the various stages of the project of creation with the pupils. The interpretation of its results questions how the participation in artistic activities can activate a project of emancipation by a sharing of the sensitive by developing author's posture.

Keywords: Participation, artists' residence, primary school, emancipation

La participación a proyectos culturales parece ofrecer numerosos beneficios, pero siempre no es definida claramente. Reconociendo que las artes no son neutras de un punto de vista social, nuestra investigación tomó en consideración las especificidades de la creación artística, para estudiar la participación de alumnos del primario a un proyecto de creación con artistas, en particular estos efectos sobre los alumnos, los artistas y los profesores. De tipo etnográfico, esta investigación explotó el análisis de entrevistas semidirectivos con alumnos, una artista y un profesor y observaciones realizadas durante las diferentes etapas del proyecto de creación con los alumnos. La interpretación de sus resultados interroga cómo la participación a actividades artísticas puede acelerar un proyecto de emancipación por una reparto del sensible desarrollando una postura de autor.

Palabras clave : Participación, residencia de artistas, escuela primaria, emancipación

Certains droits réservés © Myriam Lemonchois et Émeline Ouvrard (2016).
Sous licence Creative Commons (by-nc-nd).
ISSN : 1923-8541

Introduction et problématique

Il est largement reconnu que l'éducation artistique favorise le développement personnel et social des enfants, mais peu d'études ont effectivement démontré l'existence réelle de ces effets (Valentin, 2006). Il manque des recherches pour comprendre pourquoi est favorisé ce développement en fonction des expériences des élèves dans les projets artistiques (Burnard et Swann, 2010). Il est difficile de déterminer, dans la littérature de recherche, si les effets sont causés par la pratique artistique ou par les innovations pédagogiques qui l'accompagnent (Fraisse, 2008). À titre d'exemple : le travail collectif est souvent adopté lors des projets artistiques, et il semble permettre d'améliorer les compétences sociales. Mais l'effet est-il dû aux expériences artistiques ou au dispositif pédagogique mis en place ? Seule la spécificité de l'expérience artistique permet d'affirmer la plus-value apportée par l'éducation artistique (Lauret, 2008), il est donc important de comprendre la participation d'élèves à des activités artistiques, en se centrant sur les spécificités de ce type d'activités, sans négliger les formes d'intervention pédagogique qui en découlent.

Les deux dernières décennies ont vu la multiplication des interventions d'artistes dans les écoles et certains affirment qu'il ne peut y avoir de projets artistiques sans participation (Lacroix et Mouraux, 2003). Quant à Ramsey White et Rentschler (2005), ils affirment que cette participation développe l'intégration sociale. Par ailleurs, il n'existe pas toujours de participation *authentique* des élèves dans les projets (Hart, 1992). Dans certains projets, les élèves sont simplement présents, ailleurs ils prennent part aux prises de décisions (Guetzkow, 2002). Si de nombreuses recherches ont porté sur la participation des élèves dans le cadre de projets, le désaccord entre les points de vue des auteurs est peut-être la conséquence d'un manque de définition de la participation (Merli, 2002). C'est pourquoi il est nécessaire de définir précisément ce qu'on entend par participation des élèves afin de mieux en comprendre les effets.

Le contexte de la recherche est celui des difficultés des milieux éducatifs face aux changements, en particulier ceux qui affectent la définition de l'enfance. Ces changements impliquent une modification de la relation maître-élève(s) et des modes de participation des élèves, en particulier dans les pratiques éducatives liées au corps, telles que les activités artistiques. En effet, depuis 1989, de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE) (ONU, 1989) découle une définition de la participation des enfants reliée à la reconnaissance de leur parole. Depuis, l'UNICEF demande aux milieux scolaires de développer la participation des enfants et a identifié plusieurs questions de recherche pour comprendre la participation des enfants en tant qu'acteurs sociaux : Comment participent les enfants ? ; Quel est le point de vue des enfants au sujet de leur participation ? ; Quelles en sont les retombées pour les enfants et pour les projets ? (Lansdown, 2005).

Dans les milieux scolaires, la participation telle qu'elle est définie par l'UNICEF et la CIDE (1989) reste encore peu développée (Brougère et Vandenbroeck, 2007) ou alors seulement dans le cadre d'une éducation à la citoyenneté (Pagoni, 2009). De plus, elle est parfois définie comme une contrainte, évaluée en termes *d'énergie dans la réalisation de la tâche*, comme l'indique, par exemple, le programme de d'enseignement au primaire de la Nouvelle-Écosse (CSAP, 2006, p. 130). Finalement, la question de savoir quelles formes de participation l'école peut intégrer pour reconnaître les élèves comme des acteurs sociaux reste entière.

D'une manière générale, la clef de la réussite de la participation des enfants est le partenariat enfants-adultes (Cook et collab., 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

signifiantes sont celles qui recherchent une coparticipation et une coconstruction entre les élèves et les artistes (Craft, 2005). Actuellement, les recherches sur les interventions d'artistes dans les écoles — les plus récentes et les plus approfondies — se sont déroulées en Grande-Bretagne, où, depuis 2002, un important programme de partenariats artistiques et culturels, intitulé Creative Partnership, a été institué avec les écoles (Burnard et Swann, 2010). Ces recherches ont fait ressortir plusieurs points saillants concernant la relation entre élèves et artistes : c'est une relation qui diffère de celle de l'enseignant avec les élèves (Galton, 2008 ; Pringle, 2008) parce que l'artiste se place à côté des élèves (alongside) (Chappell et Craft, 2009). Les interventions des artistes dans les écoles seraient une autorisation à aborder autrement les élèves (Chappuis et collab., 2008, p. 135). Le contexte des projets de création avec des artistes est donc pertinent pour étudier une forme particulière de participation dans les écoles.

Contexte théorique

Spécificité de la création artistique

Reprenant Genette lorsqu'il affirme qu'*il n'y a d'œuvre qu'à la rencontre active d'une intention et d'une attention* (Genette, 1992, p. 8), nous avons défini la spécificité de la création artistique autour de ces deux notions : intention et attention.

Le premier élément propre à l'art, selon Genette (1997), est la considération de la fonction intentionnelle. Pour que l'activité artistique ait lieu, l'artiste doit diriger son acte volontairement en formulant une intention artistique, afin de maximiser les potentialités de l'œuvre et la rendre *plus intelligible, signifiante et intéressante* (Ilhareguy, 2008, p. 72). Pour autant, le travail ne se limite pas à une résolution de problème qui consisterait à surmonter des contraintes de départ. 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 œuvre dès le début de son élaboration. L'intention artistique est un *complexe intentionnel* composé d'interactions entre intentions initiales et intentions d'ajustement (Ilhareguy, 2008). Le processus de création consiste en une mise à l'épreuve d'intentions artistiques, l'artiste expérimentant et vérifiant la pertinence de ses intentions artistiques dans l'expérience de leur matérialisation ou de leur conceptualisation (Ilhareguy, 2008). Au cours du processus de création, l'artiste est donc amené à faire des choix parmi ses intentions.

Genette (1997) appelle « attention esthétique », l'attention de l'œuvre et de ses éléments de contenu matériels et conceptuels afin de les apprécier. Mais cette attention intense et rigoureuse concerne aussi l'activité du créateur : l'œuvre est le résultat d'une composition où chaque intention est soumise à l'appréciation. L'artiste ne peut vérifier et évaluer la pertinence de ses intentions artistiques qu'à partir de sa propre sensibilité (Lemonchois, 2003). Toute création artistique repose sur *l'appel à la nécessité intérieure* (Kandinsky, 1989), dans lequel l'artiste puise ses mobiles (Guisgand, 2002) et qui joue un rôle de *verdict sensible* pour mettre à l'épreuve des intentions artistiques (Ilhareguy, 2008).

Si le créateur évalue ses intentions artistiques à partir de sa sensibilité, il doit, par ailleurs, toujours avoir en tête le regard d'autrui. L'artiste pour être reconnu doit montrer qu'il est non seulement *singulier* (un être unique dont l'œuvre est originale) mais aussi *universel* (capable de toucher chacun et tous en même temps) (Heinich, 2005). L'art n'est pas seulement une pratique solitaire, c'est aussi une pratique sociale.

Participation

Depuis la publication de la CIDE (ONU, 1989), la *participation de l'enfant* a fait l'objet d'un nombre croissant de projets concrets et de recherches (Lansdown, 2001). Dans ces travaux, la définition de la participation découle directement de l'article 12 de la CIDE (ONU, 1989) qui octroie aux enfants le droit d'avoir un rôle actif dans leur propre existence et de participer aux décisions les concernant (Lansdown, 2001). Et les chercheurs constatent que le degré le plus élevé de la participation des enfants consiste dans leur implication à des prises de décision avec des adultes, parce que ce sont celles qui ont un impact durable sur l'ensemble de la collectivité (Cook *et collab.*, 2004). En adoptant cette définition de la participation, il s'agit de chercher à comprendre comment les artistes impliquent les élèves dans des prises de décision.

Craft (2005) et Galton (2008), qui ont étudié la participation d'enfants à des projets avec des artistes, constatent que cette participation est *authentique*, si les enfants ont un rôle dans le processus de création. Étant donné que la participation étudiée dans notre recherche se déroule dans le contexte particulier de projets de création avec des artistes dans des écoles, nous avons porté notre attention sur le processus de décision qui accompagne la mise à l'épreuve des intentions artistiques, pour déterminer les ajustements nécessaires à la réussite de l'œuvre. Dans ce contexte et afin d'étudier la participation d'élèves du primaire à un projet de création avec des artistes, trois objectifs ont été définis : 1) Analyser comment les artistes sollicitent la participation des élèves en milieu scolaire ; 2) Comprendre comment l'appel à la nécessité intérieure module la participation des élèves ; 3) Définir le statut de l'élève lors de sa participation au processus de création avec les artistes.

Méthodologie

Sujets

La recherche a porté sur un des projets du programme Libres comme l'art, créé par le Conseil des Arts de Montréal, Le Conseil des Élus de Montréal et l'École montréalaise pour tous. Ce programme accorde un soutien financier pour la réalisation de résidences de création dans des écoles publiques francophones et anglophones de l'ile de Montréal. Les projets Libres comme l'art ont pour objectif de faire participer des élèves à un projet de création artistique professionnelle sur plusieurs mois et ils sont sélectionnés sur leur qualité artistique et la pertinence des activités proposées dans les écoles. Les jeunes entrent ainsi en contact avec une démarche artistique professionnelle, alors que les artistes alimentent leur travail créatif au contact des élèves. Toutes les disciplines artistiques sont admissibles au programme. Une douzaine de projets de ce type étant financés chaque année, nous en avons sélectionné un au hasard pour réaliser cette étude. Ce projet a permis la participation d'élèves de 2e et 3e cycle du primaire à un projet de création de conte musical avec des artistes : une classe de 3e cycle a réécrit un conte traditionnel japonais, une autre de 2e cycle a appris à jouer du shinoboe, écrit et sélectionné des séquences musicales, et deux autres du 2e cycle ont sélectionné des thèmes musicaux joués. Deux artistes, l'une Japonaise et l'autre Québécoise, sont intervenues conjointement. Toutes les deux étant co-auteures du conte, mais l'une d'elles étant à l'initiation du projet, c'est cette dernière que nous avons rencontrée en entretien.

Instrumentation

De type descriptif (Van der Maren, 1987), la méthode de recherche a consisté en des entretiens individuels avec une artiste et un enseignant et des entretiens collectifs avec les élèves, avec auparavant des observations lors des interventions des artistes pour en concevoir les questions. Parce que la recherche a bénéficié d'une subvention de recherche octroyée par le Bureau de la recherche, du développement et de la valorisation de l'Université de Montréal, son comité d'évaluation scientifique en a approuvé la valeur scientifique.

La méthode de recherche a été élaborée à partir d'une recension de la littérature de recherche impliquant des enfants. La sociologie de l'enfance considérant les enfants comme des participants à part entière (Sirota, 2005), capables d'interpréter leur propre expérience (James et Prout, 1990), au même titre que les adultes (Christensen et Prout, 2002), l'approche évite d'infantiliser les enfants : il s'agit d'entendre et de reconnaitre leur point de vue (Alderson, 2000). Le guide d'entretien auprès des élèves a donc tenté de respecter les éléments essentiels lors de la conduite de recherche auprès d'enfants, déterminés par Clark et Moss (2001). Tout d'abord, les élèves ont pu témoigner de leurs expériences des élèves, comme des experts, c'est-à-dire comme les autres participants adultes. Ensuite, une certaine souplesse était présente dans la conduite des entretiens : de mode semi-directif, l'ordre et la formulation des questions ont été adaptés aux enfants.

Déroulement

Les entretiens ont pu être réalisés auprès de trois groupes d'élèves, chaque groupe étant composé de trois élèves différents issus des différentes classes ayant participé au projet. Ces entretiens ont duré environ quarante minutes chacun. Faire parler les élèves sur ces concepts complexes, tels que ceux que nous avons définis dans notre contexte théorique, s'est avéré difficile. Les premières questions de l'entretien qui consistaient à leur demander ce qu'ils avaient aimé le plus et ce qu'ils avaient aimé le moins dans le projet, ainsi que ce qu'ils avaient imaginé du projet avant de le commencer, nous ont permis d'avoir un recueil de mots et d'expressions que nous avons réutilisé pour reformuler nos questions le plus simplement possible. Par ailleurs, nous avons adapté le déroulement du guide d'entretien à l'ordre d'apparition des thématiques que les élèves abordaient au cours de l'entretien, nous contentant ainsi de reformuler leurs propos pour les inviter à être plus précis.

Le point de vue des enfants a été croisé avec celui des adultes. Trois autres entretiens ont été effectués : un en fin de projet, auprès de l'enseignant spécialisé en musique, qui a accompagné le projet dans les classes y participant, et deux entretiens avec l'artiste, initiatrice et responsable du projet, un entretien en début de projet, avant les observations dans les classes et un entretien à la fin du projet. Les entretiens avec les adultes participant ont duré en moyenne une heure.

L'analyse des notes d'observation nous a permis de construire un guide d'entretien et de déterminer les questions que nous voulions poser. Après quelques questions d'ordre générales sur le projet, le guide d'entretien contenait des questions réunies sous trois thèmes principaux : le processus de prise de décision, l'appel à la nécessité intérieure, la relation aux élèves.

Considérations éthiques

Afin de pouvoir réaliser les observations et les entretiens dans les écoles, l'obtention d'un certificat d'éthique auprès de l'Université de Montréal s'est avérée nécessaire, ainsi que des formulaires de consentement de participation à la recherche, un destiné à l'enseignant, un à l'artiste et un autre aux parents des élèves. L'obtention du consentement des élèves leur a été demandée de manière orale. Les données ont été anonymisées, les participants ne devant pas être identifiés lors du traitement des données et de la diffusion des résultats.

Méthode d'analyse des résultats

Les entretiens avec les élèves, l'artiste et l'enseignant ont été transcrits puis analysés de manière thématique en fonction des objectifs de recherche. Ils ont été analysés une deuxième fois en écoutant le fichier audio, afin de mieux cerner le discours des enfants. Lors de l'écoute, l'analyse a été effectuée de manière linéaire, au fur et à mesure de l'écoute : les chercheurs interrompant leur écoute pour transcrire leurs interprétations faisant appel au cadre théorique ou aux données recueillies lors des observations. Les résultats sont présentés en fonction des objectifs de la recherche et des thèmes issus de l'analyse des entretiens.

Résultats

La participation des élèves sollicitée par les artistes

Le projet de création avec les artistes s'est toujours déroulé dans la salle de classe réservée aux cours de musique. Malgré cela, les enfants nous disent que *ce n'est pas comme à l'école*. Les élèves ont eu des difficultés à expliquer pourquoi, mais en reformulant leurs propos nous avons eu quelques réponses.

Tout d'abord, les élèves disent que le projet a un *côté mystérieux,* car ils n'ont pas su avant la présentation du projet final, ce que serait le résultat de leur travail. Le projet de création a été réparti entre plusieurs classes : une classe a réécrit l'histoire, une autre a appris à jouer du shinoboe pour créer des séquences musicales et deux autres classes ont choisi toutes les autres séquences musicales du conte. Par ailleurs, la mise à l'épreuve d'intentions artistiques implique une modification de la création au fur et à mesure de son avancement : *c'est nous qui a fait l'histoire… mais on ne sait pas quoi ça fait tout ensemble*, nous disent les élèves. Les élèves ont bien compris que le projet se construisait au fur et à mesure et pensent que cela diffère des autres projets dans l'école.

Pour les élèves, c'est un projet *mystérieux* aussi parce qu'il diffère des autres projets d'intervention d'artistes à l'école. Des élèves nous disent avoir pensé au début du projet qu'ils allaient *continuer à jouer de la flute à bec et faire un spectacle de fin d'année, comme tout le temps*. Certains élèves ont même imaginé que les artistes feraient tout le travail de création et qu'eux joueraient seulement quelques morceaux. Les interventions d'artistes se déroulent souvent sur une courte période et ont pour objectif de présenter une œuvre, de réaliser un atelier avec les élèves ou d'aider l'enseignant à réaliser une création des élèves montrée à l'école. Les projets *Libres comme l'art* sont originaux parce qu'ils visent une création professionnelle, c'est-à-dire destinée à un large public, et qu'ils séparent les aspects techniques des aspects de création, ainsi dans les projets musicaux ce ne sont pas les élèves qui jouent, mais des artistes professionnels. L'artiste qui dit intervenir depuis 15-20 ans dans les écoles reconnaît que *des projets comme cela, c'est assez*

unique. Cet aspect est assez déroutant pour les participants : au début du projet, l'enseignant et les élèves nous ont dit avoir été étonnés par le déroulement du projet qui impliquait seulement de faire des choix musicaux.

Lorsque nous demandons aux élèves ce qui est différent entre l'enseignant et l'artiste, un élève cite un exemple de séquences de pratique du shinoboe, l'une avec l'artiste japonaise durant ses interventions et l'autre avec leur enseignant de musique :

> *Moi je trouve que c'est meilleur avec Y (l'artiste japonaise, ndlr), plus facile, parce qu'avec P. (leur enseignant de musique, ndlr), avec lui on pratique, avec Y., on pratique et en même temps on choisit des choses, et puis après on donne son opinion si on aime cela.*

Lorsque le projet a été présenté en début d'année aux élèves, ils n'avaient pas imaginé avoir un rôle aussi important. Ils ne sont pas habitués à être consultés pour participer à des prises de décisions : c'est souvent leur enseignant qui choisit ce qu'ils doivent faire et selon eux, *c'est correct, parce qu'après tout c'est lui le prof*, nous disent-il. L'une des particularités du projet retenue par les élèves est leur participation à des prises de décision.

Le fait que le projet se déroule dans la classe a impliqué une adaptation du projet aux contraintes scolaires. L'enseignant et les élèves ne nous nullement parlé des contraintes scolaires, peut-être parce qu'ils les vivent au quotidien et qu'elles sont des habitus inhérents à l'école, auxquels on finit par ne plus penser. Mais elles ont été pesantes pour l'artiste, même si le projet n'était pas le premier qu'elle ait fait dans des écoles. La contrainte la plus dérangeante pour l'artiste a été celle du temps *si on avait eu plus de temps, j'aurai peut-être essayé d'explorer les segments musicaux et de creuser un peu plus les choix*. L'artiste aurait préféré travailler avec les élèves sur des périodes plus longues que celles qui lui étaient allouées sur l'heure du cours avec l'enseignant spécialisé en musique. À cause de la contrainte de temps, l'artiste a dû adopter une procédure particulière pour le recueil des choix des élèves : *j'ai décidé d'y aller avec des votes et que j'ai noté pour avoir une espèce d'idée de ce qui plaisait le plus à la majorité*. Le processus de création artistique ne répond pas à une programmation horaire comme les cours, les contraintes de temps ont donc eu des implications sur le type de relation avec les élèves : *j'aurai trouvé cela intéressant d'avoir un peu plus de temps, travailler peut-être un peu plus en équipe, pour avoir un rapport plus égal*, nous dit l'artiste.

En début de séance, l'artiste commence par présenter le travail du jour :

> On a trouvé pas mal d'ambiances, mais il nous reste quelques moments du spectacle où là on ne sait pas quoi, alors c'est pourquoi on est en classe ce matin, on a besoin de ton avis ; c'est parce qu'on a plusieurs choix, et on n'arrive pas à se décider.

Lors de chaque séance d'une heure, les artistes présentent aux élèves diverses versions musicales et elles les consultent pour la mise à l'épreuve de ces intentions artistiques. Elles ont donc délégué une partie de son travail en demandant aux élèves d'en déterminer les ajustements nécessaires. Quand nous demandons aux élèves ce que cela leur fait, ils répondent : *moi, j'aime ça parce que si c'est eux tous seuls qui les prennent, c'est comme si nous on ne participait pas parce qu'on donne pas notre opinion*. Pour les élèves, la notion de participation est bien reliée à l'idée de prendre des décisions personnelles.

Dans l'ensemble, de nombreux choix des élèves ont été incorporés dans la réalisation : *on a respecté leurs choix musicaux, les instruments, tout cela on ne les a pas remis en question*, nous dit l'artiste. Selon l'enseignant, les élèves ont reconnu leurs choix dans le produit final et il nous rapporte des propos entendus après le spectacle : *ah oui, on avait choisi cela, ben oui, c'est ma phrase*. Mais toutes les décisions prises par les élèves n'ont pas été incorporées dans le projet. Par ailleurs,

jamais les décisions qui ont été prises par les enfants n'ont jamais été considérées comme des choix définitifs, le processus de création impliquant de mettre à l'épreuve des intentions artistiques. Mais les élèves semblent ne pas avoir été gênés par le fait que les décisions qu'ils avaient prises n'étaient pas définitives ou qu'elles n'aient pas été incorporées dans le produit final :

> *S'ils le mettent là, on serait content, parce que notre choix est mis dans le spectacle, mais si jamais ils ne sont pas là, on se dirait au moins qu'on s'est laissé exprimer, même s'ils les ont pas mis, au moins on a pu dire notre personnalité, les choix qu'on a choisis.*

Les élèves ajoutent qu'ils se sont sentis *comme des créateurs, créatrices* parce qu'ils ont pu exprimer leur personnalité dans le processus de création, même si tous leurs choix n'ont pas été intégrés dans le produit final.

L'appel à la nécessité intérieure et la participation des élèves

Le processus de création exige de porter une attention esthétique sur les matériaux qui peuvent être insérés dans l'œuvre, dans le cas observé, les séquences musicales. Formuler des intentions artistiques est parfois difficile pour les élèves. Dans ce projet de création, les intentions artistiques initiales ont été formulées par les artistes, mais elles ont été mises à l'épreuve par les élèves qui ont dû faire appel à leur nécessité intérieure afin de rendre un verdict sensible et prendre des décisions pour les ajustements nécessaires. Lors des choix des séquences musicales, les artistes arrivaient en classe avec trois ou quatre versions d'une même séquence pour les faire écouter aux élèves. Ils leur demandaient de choisir parmi celles-ci celles qu'ils pensaient correspondre le mieux. Après mise en contexte, l'artiste demandait aux élèves de réfléchir en fermant les yeux parce qu'elle pense qu'il lui semblait important de renvoyer les élèves à leur intériorité : *je vais le faire moi-même, pour avoir le senti, parce que c'est très kinesthésique, c'est les sons, faut les sentir*, nous dit-elle.

Lorsqu'on demande à l'enseignant ce qu'il pense de cette manière de faire, il nous répond que lui aussi le demande dans ses cours aux élèves : *on veut bien leur faire prendre conscience de cela, le faire réfléchir, le faire questionner sur tout cela*. Ce qu'on remarque d'emblée lorsqu'on compare les propos de l'artiste et ceux de l'enseignant concernant l'appel à la nécessité intérieure, c'est que l'artiste a parlé de *sentir* quand l'enseignant parle de *réfléchir* et de *questionner*. Cet enseignant semble faire référence à ce que Bachelard appelle *la surveillance intellectuelle de soi* (Fabre, 2003), un outil nécessaire à la pensée scientifique qui nous empêche de croire à la première idée venue. Si l'enseignant spécialiste en musique renvoie parfois les élèves à leur intériorité, les élèves pensent que l'enseignante généraliste leur demande rarement : *c'est pas vraiment une habitude*, nous disent les élèves. Et lorsque cela arrive, c'est uniquement en dehors des apprentissages scolaires, par exemple pour demander aux élèves s'ils veulent aller dehors quand il fait chaud. Les élèves pensent qu'à ce moment-là, l'enseignante *ne veut pas qu'on copie les personnes, parce que quand on va juste dehors et qu'on a rien à faire (…) là ce sera plate*. D'après cet exemple, l'intériorité renvoie au maître intérieur, tel que défini par Durkheim (1938) : l'élève doit y faire appel pour y trouver une vérité universelle, le juste et le bien. Si le maître intérieur chez Durkheim renvoie à un habitus moral (Fabre, 2003), l'appel à la nécessité intérieure de l'artiste n'est pas du même ordre. Elle ne renvoie ni à un bon comportement social (Durkheim, 1938) ni à un bon comportement intellectuel (Fabre, 2003). Lorsque les artistes partagent avec les élèves leurs intentions artistiques, ils leur demandent de faire appel à leur sensibilité.

Les artistes demandent aux élèves de faire appel à leur sensibilité et en même temps, ils rappellent aux élèves que la mise à l'épreuve sensible implique le regard de l'autre. Les consignes

des artistes contiennent à la fois une dimension personnalisante et de l'autre une dimension généralisante. La dimension personnalisante apparaît dans les consignes des artistes : ce que tu préfères ; ce que tu penses ; ça va être toi qui va décider. Et les artistes rappellent ainsi aux élèves la dimension généralisante en leur demandant par exemple : imagine-toi que tu arrives au spectacle et là tu entends… Trouves-tu que cela nous met dans l'ambiance de la forêt japonaise, de la forêt de bambous et que cela ouvre un conte japonais ? Les artistes accompagnent les élèves dans le travail d'explicitation de l'intention artistique en leur montrant qu'elle est un compromis entre un projet d'expression personnelle et les attentes d'un public. L'élève doit se poser comme artiste, c'est-à-dire comme être unique parlant au nom et en direction de tous (Maulpoix, 1998, p. 63). Lorsque les artistes et les élèves se retrouvent partenaires dans l'acte créateur, l'apprentissage artistique adopte une perspective culturelle indispensable à la pratique artistique.

Le statut de l'élève lors de sa participation au processus de création

En déléguant une partie de leur travail de création aux élèves, les artistes leur ont reconnu une expertise : celle de pouvoir évaluer la pertinence d'intentions artistiques. Les artistes ont accordé aux élèves une expertise : celle d'une personne agissante, c'est-à-dire capable de faire des choix éclairés dans des situations dont il maîtrise et comprend les enjeux (Lacroix et Mourault, 2003). Et étant donné que les artistes n'ont pas vérifié auparavant si les élèves possédaient réellement cette expertise, nous pouvons dire qu'elles ont d'emblée reconnu les élèves compétents pour participer aux prises de décisions artistiques. L'artiste que nous avons rencontrée justifie ainsi cette posture : *ce que j'ai essayé de leur dire que c'est eux les spécialistes, à partir du moment où je leur donne le contexte et leur fais écouter différentes musiques, je ne vois pas pourquoi ils ne seraient pas capables de choisir, puisqu'ils ont une sensibilité*. Les élèves ont vraiment eu l'impression qu'on les reconnaissait comme compétents et se sont sentis valorisés : *Ce que j'ai préféré c'est choisir les musiques, parce que c'est des choix à nous, et pas des choix à d'autres*. Au début du projet, les élèves n'ont pas imaginé qu'on leur confierait des tâches propres à l'artiste. Être reconnu comme expert est un rôle apprécié des élèves, mais qui n'est pas habituel à l'école.

L'enseignant reconnaît qu'il y a un décalage entre l'attitude de l'artiste envers les élèves et la sienne : *elles avaient au départ confiance en leurs idées, en leurs capacités, en leur effort, en leur motivation*. Même s'il valorise ses élèves en leur disant *ah ça vous êtes bons pour cela ; c'est comme cela que je voudrais qu'on travaille tout le temps*, il reconnaît qu'il n'est pas capable d'avoir totalement confiance dans leurs compétences : *c'est sûr que ce n'est pas ce que je pense au début là, volontairement. Et il ajoute : peut-être que je ne leur fais pas assez confiance, personnellement. Je ne pense jamais qu'ils pourront faire certaines choses. Il cite en exemple : souvent j'aurai envie de leur faire écouter de la musique, telle que de l'opéra… « oh non, ils n'aimeront pas cela. Ça va rire et puis ils n'aimeront pas cela ». Je m'enlève le droit de faire cela et je vois que cela pourrait très bien se passer*. L'enseignant ne pense donc pas d'emblée que les élèves sont compétents. Les principes didactiques, quelles que soient les disciplines, reposent toujours sur l'idée que les élèves ne sont pas compétents et que le rôle de l'enseignant est de les amener à le devenir.

Lorsque l'artiste a sollicité la participation des élèves, elle affirmait son ignorance en affirmant qu'elle ne savait pas quelles musiques il fallait choisir en rappelant plusieurs fois au cours d'une même période et à toutes les périodes : *moi je ne sais pas, c'est vous qui savez*. Le travail au sein du projet devait se faire dans un esprit égalitaire : toutes les opinions pouvaient être entendues, étant donné qu'elles étaient issues de personnes considérées comme compétentes dans leur créativité

et leur sensibilité artistique. En adoptant cette attitude, l'artiste a eu l'impression que les élèves ressentaient un certain *inconfort* et qu'ensuite ils se questionnaient :

> Je pense qu'ils ne sont pas habitués, qu'ils sont toujours dans un rapport maitre-élève, le maitre sait tout, l'élève ne sait rien. Et là de les mettre dans un processus de coéducation, de cocréation, ils ne sont pas habitués à cela. Et c'est la difficulté, la surprise.

Cela peut être en effet déroutant pour les élèves qu'un adulte qui prend la place de son enseignant n'en sait pas plus que lui.

Discussion des résultats

Les résultats exposés ci-dessus nous ont permis de répondre à la question principale de la recherche pour comprendre la participation d'élèves du primaire à un projet de création avec des artistes. Nous avons vu que cette participation diffère sur de nombreux points de la participation demandée aux élèves habituellement en classe, même si elle se déroule dans un contexte scolaire en respectant ses contraintes. Les élèves n'ont pas développé des intentions artistiques mais ils ont participé à leur mise à l'épreuve et ont pu prendre des décisions quand aux ajustements nécessaires à la production artistique. Les élèves ont pris des décisions d'ordre artistique et par de là se sont sentis reconnus comme compétents et dans une relation égalitaire avec l'artiste.

Les élèves pensent que les artistes n'ont pas exercé une autorité sur eux, tout comme, parfois, peut le faire leur enseignant, mais que *le prof, quand il est prof, il est sévère.* Ils rappellent ainsi que dans le rôle d'explicateur de l'enseignant induit une relation pédagogique inégalitaire. Les propos des élèves rappellent ceux de Rancière (1987), lorsqu'il affirme que l'*artiste a besoin de l'égalité comme l'explicateur a besoin de l'inégalité* (p. 54). La reconnaissance des élèves, dans un rapport égalitaire entre adultes et enfants, n'est pas sans rappeler le projet d'émancipation décrit par Rancière (1987, 2009). Chez Rancière (2009), si l'instruction est basée sur un rapport inégalitaire entre un maître savant et un élève ignorant, l'émancipation se base sur la prémisse d'une égalité des intelligences du maître et de l'élève qui leur permet d'échanger leurs aventures intellectuelles (Rancière, 2009, 23). Il nous paraît intéressant d'interpréter les résultats à la lumière des travaux de cet auteur, car la définition de la participation que nous avons empruntée à la CIDE (ONU, 1989) implique que participation et émancipation soient interchangeables, comme dans les publications du centre de recherche de l'UNICEF (Lansdown, 2005).

Prendre pour point de départ l'égalité, c'est donc partir non pas de ce que l'élève ignore, mais de ce qu'il sait et de vérifier s'il a usé de son intelligence (Rancière, 1987). Dans notre recherche, nous avons constaté que les artistes ont demandé aux élèves de justifier leurs choix. Ils leur ont demandé de rendre compte de leur volonté de donner du sens, en montrant que leur nécessité intérieure a bien été sollicitée. Ils ont donc joué ici un rôle identique à celui du maître ignorant décrit par Rancière (1987) en vérifiant que l'élève a cherché en jugeant de l'attention que l'élève à porter en vérifiant par lui-même ce qu'il a trouvé.

Pour Rancière (1987), la leçon émancipatrice de l'artiste est d'effectuer une double démarche : ressentir et faire partager ce qu'il ressent. Cela ne signifie pas copier l'œuvre d'un artiste mais adopter une attention et une attitude de recherche propre à l'art pour dire et faire partager son rapport à soi, aux autres et au monde dans des matériaux a priori arbitraires et dont il faut forcer la résistance pour pouvoir se dire (Rancière, 1987). Cet auteur rappelle ainsi que la vertu première de notre intelligence est la *vertu poétique* (Rancière, 1987, p. 120). Selon Rancière (2009), l'art de

nos jours relève d'un *régime esthétique* qui lui octroie une valeur émancipatrice dans la mesure où la propriété d'être de l'art n'est dépendante de critères de perfection technique, mais reflète une volonté de partager une appréhension du sensible. Reprenant les propos de Rancière (1987), nous pouvons dire que le rôle pédagogique de l'artiste est de donner à voir faire de l'art pour apprendre à en faire soi-même ; apprendre de celui qui vient en homme émancipé pour aider le novice sur le chemin de l'intelligence poétique à partager *la parole muette de l'émotion* en maniant l'arbitraire de la langue — dans le cas étudié le langage musical. Il semblerait que développer une posture d'auteur à l'école consiste à mettre en œuvre un régime esthétique de l'enseignement des arts, c'est-à-dire un mode d'enseignement dans une égalité des sujets, enfants et adultes.

Parce que la création artistique relève à la fois d'un *régime de singularité* et d'un *régime de communauté* (Heinich, 2005), elle constitue d'évidence un lieu privilégié dans lequel le sujet peut se dire tout en participant à la culture. Les artistes par leur expérience d'auteur peuvent aider les élèves dans la construction de leur propre 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 (Bertucci, 2007). Elle renvoie aussi à la définition de l'émancipation de Rancière, comme capacité des individus à se démarquer des identités qu'on leur assigne (Rancière, 2009). Le projet d'émanciper par l'art est né dans les écoles progressives (1890-1920) de l'éducation, où expression de soi et enseignement artistique sont intimement mêlés (Lemonchois, 2011). Mais dans la classe, le rapport de pouvoir entre élève et enseignant est un pouvoir d'assujettissement et l'expression de l'élève ne suffit pour être émancipatrice. C'est parfois même au contraire une source additionnelle d'assujettissement : l'élève qui se dévoile par l'expression artistique se met en danger, en particulier celui d'être jugé par l'enseignant, comme lorsque celui-ci l'évalue en fonction des étapes du développement graphique. Pour que l'éducation ait une valeur émancipatrice, il ne suffit pas de demander aux élèves de s'exprimer par l'art, mais de leur demander de faire l'effort de partager leur expérience sensible. L'appel à la nécessité intérieure conjugue des dimensions à la fois personnelle et sociale ; il exige un compromis entre expression personnelle et attentes du public. Par la mise à l'épreuve d'intentions artistiques avec des artistes, les élèves peuvent approcher une posture d'auteur.

Conclusion

Parce que les projets d'intervention d'artistes dans les écoles se multiplient, que cela soit au Québec ou dans d'autres pays, et qu'il existe des évidences non démontrées sur la participation des élèves, la recherche a eu pour objectif principal de comprendre quelle était leur participation dans ce contexte, en adoptant une définition précise de la participation. Par ailleurs parce qu'il est important de prendre en considération dans ce type de projets, la spécificité des expériences artistiques, la recherche s'est appuyée sur deux de leurs aspects essentiels : l'intention artistique et l'appel à la nécessité intérieure qui caractérise l'attention de l'artiste. De type descriptif, la méthode de recherche a permis de recueillir dans des entretiens semi-directifs les propos des participants (les élèves, l'enseignant et l'artiste) dans le cadre d'un projet de résidence de création dans une école primaire montréalaise. Les résultats ont permis de comprendre la participation d'élèves du primaire à un projet de création avec des artistes. Nous avons vu que cette participation diffère sur de nombreux points de la participation demandée aux élèves habituellement en classe, même si elle se déroule dans un contexte scolaire en respectant ses contraintes : les élèves ont pu prendre des décisions en faisant appel à leur nécessité intérieure, tout en prenant en compte les

attentes d'un public potentiel. Cette participation repose sur la reconnaissance en amont de la compétence des élèves, dans une relation égalitaire entre adultes et enfants.

La recherche n'a étudié qu'un seul projet de résidence d'artistes dans une école. Il s'agissait d'une étude pilote pour mettre à l'épreuve l'approche théorique et méthodologique d'une recherche de plus grande ampleur sur différents projets d'intervention d'artistes dans des écoles de l'Ile de Montréal. Elle nous a permis d'évaluer la pertinence de notre cadre théorique et d'affiner nos outils de recherche, en particulier les guides d'entretiens auprès des élèves. Mais comme il s'agit d'une étude sur un corpus restreint ses résultats ne peuvent être généralisables et doivent faire l'objet de vérification dans d'autres recherches.

Cette étude nous a permis d'observer une forme de participation dans un contexte scolaire qui implique une reconnaissance de la compétence des élèves comme prémisse, alors qu'habituellement la compétence de l'élève y est reconnue comme finalité. Plusieurs questions émergent : Que devient la valeur émancipatrice de ces projets à plus ou moins long terme ? Pourrait-elle être développée dans d'autres apprentissages scolaires ? Pour mieux comprendre les apports d'une telle participation dans les apprentissages disciplinaires, nous aimerions effectuer une recherche pour comparer les pédagogies des enseignants et des artistes, dans le contexte d'apprentissages disciplinaires par projets, qui sont des formes pédagogiques relativement proches des interventions d'artistes dans les classes.

De cette étude pilote, une autre question émerge. Actuellement, plusieurs recherches sur l'engagement scolaire des élèves reprennent le concept de sentiment d'efficacité personnelle (*self-efficacy*), théorisé par le psychologue Albert Bandura (1997). Ce concept désigne la croyance que possède un individu de ses compétences pour atteindre un but et serait source de réussite scolaire et même de résilience. Les recherches montrent que les élèves se désintéressent des activités dans lesquelles ils se sentent peu efficaces (Bandura, 1997). Le degré de perfection attendu est extrêmement élevé ou flou dans le domaine des arts lorsque les critères de perfection technique ou d'appréciation subjective sont des critères d'évaluation. Par conséquent, l'évaluation des réalisations des élèves a pour conséquence de miner le sentiment d'efficacité personnelle des élèves en arts, parce qu'elle consiste à adopter une évaluation normative basée sur la comparaison (Ames, 1992), en arts avec un idéal inaccessible (le génie artistique), ou à adopter une attitude culpabilisante pour l'élève (Ames, 1992), qui ne peut comprendre la subjectivité de l'appréciation par l'enseignant de sa réalisation. Il n'existe aucune recherche sur le sentiment d'efficacité comme source d'engagement dans les apprentissages artistiques et nous nous interrogeons sur la diminution de l'intérêt des élèves pour les arts au fur et à mesure de leur scolarité. Cette étude nous a permis d'observer une forme de participation dans un contexte scolaire qui reconnait la compétence des élèves comme prémisse, alors qu'habituellement à l'école la compétence de l'élève est reconnue comme finalité. Adopter un enseignement des arts basé sur la reconnaissance de l'expertise sensible des élèves pour prendre des décisions d'ordre artistique est-il envisageable ? Ce type de participation est-il transférable dans la plupart des didactiques des disciplines, et en particulier en enseignement des arts ? Et si, oui, permet-il une amélioration du sentiment d'efficacité personnel des élèves ?

Références

Alderson, P. (2000). Children as researchers : the effects of participation rights on research methodology. Dans P. Christensen et A. James (Dir.), *Research with children : perspectives and practices* (p. 241-257). Londres, Royaume-Uni : Falmer Press.

Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. *In* D.H. Schunk et J.L. Meece (dir.), *Student perceptions in the classroom* (p. 327-347). New York, New Jersey : Erlbaum.

Baker, R. G. (1968). *Ecological Psychology* : *Concepts and Methods for Studying the Environment of Human Behavior*. Stanford, Californie : Stanford University Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, New Jersey : Freeman

Bertucci, M.-M. (2007). La notion de sujet. *Le Français aujourd'hui, 157*, 11-18.

Brougère, G. et Vandenbroeck, M. (2007). *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxelles, Belgique : Peter Lang.

Burnard, P. et Swann, M. (2010). Pupil perceptions of learning with artists: A new order of experience? *Thinking Skills and Creativity,* 5(2010), 70-82.

Chappell, K. et Craft, A. (2009). Creative Learning conversations : producing living dialogic spaces. *Educational Research*, 53(3), 363-385.

Chappuis, V., Kerlan, A. et Lemonchois, M. (2008). L'art au collège. Enquête monographique sur les effets des pratiques artistiques et culturelles dans quatre collèges. Dans A. Séban (Dir.) : *Symposium européen et international Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle* (131-137). Paris, France : La Documentation française et le Centre Pompidou.

Christensen, P. et Prout, A. (2002). Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children. *Childhood, 9*(4), 477-497.

Clark, A. et Moss, P. (2001). *Listening to young children. The mosaic approach*. Londres, Royaume-Uni : National Children's Bureau.

Cook, P., Blanchet-Cohen, N. et Hart. S. (2004). *Children as partners : Child participation promoting social change*. Victoria, Colombie-Britannique, Canada : IICRD.

Craft, A. (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas.* Londres, Royaume-Uni : Routledge Falmer.

CSAP (2006). *Programme d'études. Développement personnel et social, 7e année*. Halifax, Nouvelle-Écosse, Canada : Conseil scolaire acadien provincial (CSAP).

Durkheim, É. (1938). *L'Évolution pédagogique en France.* Paris, France : Alcan.

Ericsson, R. (2002). *Campagne radiophonique « Je suis enfant, mais j'ai aussi mes Droits ! », Faire connaitre les droits de l'enfant.* Malmoe, Suède : Publications de l'Université de Malmoe.

Fabre, M. (2003). L'école peut-elle encore former l'esprit ? *Revue Française de Pédagogie, 143*, 7-15.

Fraisse, E. (2008). Présentation du symposium : Problématique, enjeux, interrogations. Dans A. Séban (Dir.), *Symposium européen et international Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle* (p. 13-19). Paris, France : La Documentation française et Centre Pompidou, 13-19.

Galton, M. (2008). *The pedagogy of creative practitioners in schools*. Cambridge, Royaume-Uni : University of Cambridge.

Genette, G. (1992). *Esthétique et poétique*. Paris, France : Le Seuil.

Genette, G. (1994). *L'Œuvre de l'art — Immanence et Transcendance.* Paris, France : Le Seuil.

Genette, G. (1997). *L'Œuvre de l'art — La relation esthétique.* Paris, France : Le Seuil.

Guetzkow, J. (2002). *How the arts impact communities: An introduction to the literature on arts impact studies*. Actes du colloque « Taking the Measure of Culture Conference », les 7 et 8 juin 2002. Princeton : Princeton University.

Guisgand, P. (2002). À propos d'interprétation en danse. *Revue DEMéter,* décembre 2002. Récupéré du site : http://demeter.revue.univ-lille3.fr/interpretation/guisgand.pdf

Hart, R. A. (1992). *Children' s Participation : from Tokenism to Citizenship*. Florence, Italie : UNICEF International Child Development Centre.

Heinich, N. (2005). *L'élite artiste : excellence et singularité en régime démocratique*. Paris, France : Gallimard.

Ilhareguy, E. (2008). *Mise à l'épreuve d'intentions artistiques : étude de la dynamique interne des processus de créativité*. (Thèse de doctorat non publiée), Université de Montréal, Montréal, Québec.

Jacques, A. et Lefebvre, A. (2005). La création artistique… un en deçà du désir. *Cahiers de psychologie clinique, 24*, 187-213.

James A. et Prout A. (1990). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. Londres, Royaume-Uni : Falmer Press.

Kandinsky, W. (1989) *Du spirituel dans l'art, et dans la peinture en particulier* (1910). Paris, France : Denoël.

Lacroix, J. et Mouraux, D. (2003). *Écoute et expression des enfants dans les temps culturels à l'école fondamentale*. Bruxelles, Belgique : Observatoire de l'enfant.

Lansdown, G. (2005). *Les capacités évolutives de l'enfant*. Florence, Italie : Unicef, Centre de recherche Innocenti,

Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-making*. Florence, Italie : Innocenti Research Centre, UNICEF.

Lauret, J.-M. (2008). Les principales conclusions du symposium. Dans A. Séban (Dir.), *Symposium européen et international Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*. Paris, France : La Documentation française et Centre Pompidou, 493-501.

Lemonchois, M. (2003). *Pour une éducation esthétique. Discernement et formation de la sensibilité*. Paris, France : L'Harmattan.

Lemonchois, M. (2011). Culture de l'expression et didactique des arts plastiques au Québec. *Spirale – Revue de Recherches en Éducation*, 47, 21-31.

Maulpoix, J.-M. (1998). *La Poésie comme l'amour*. Paris, France : Mercure de France.

Merli, P. (2002). Evaluating the social impact of participation in arts activities : A critical review of François Matarasso' s Use or Ornament ? *International Journal et Cultural Policy*, 8(1), 107-118.

ONU (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant*. Convention adoptée le 20 novembre 1989 par les Nations Unies.

Pagoni, M. (2009). La participation des élèves en questions. Travaux de recherche en France et en Europe. *Carrefours de l'éducation, 2009/2*(28), 123-149.

Pringle, E. (2008). Artists' Perspectives on Art Practice and Pedagogy. Dans J. Sefton-Green (Dir.), *Creative Learning* (p. 41-50). Londres, Royaume-Uni : Creative Partnerships.

Ramsey White, T. R. et Rentschler, R. (2005). Toward a new understanding of the social impact of the arts. Dans F. Colbert (Dir.), *AIMAC 2005 : Proceedings of the 8th International Conference on Arts et Cultural Management*. Montréal, Québec : HEC. Récupéré sur le site : http://neumann.hec.ca/aimac2005/PDF_Text/WhiteTR_RentschlerR.pdf

Rancière, J. (1987). *Le maitre ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris, France : Arthème Fayard.

Rancière, J. (2009). *Et tant pis pour les gens fatigués. Entretiens*. Paris, France : Éditions Amsterdam.

Séban, A. (Dir.) (2008). *Symposium européen et international Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*. Paris, France : La Documentation française et Centre Pompidou.

Sirota, R. (2005). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes

Valentin, É. (2006). *L'éducation aux arts et à la culture dans une perspective internationale : Un aperçu de quelques politiques nationales et territoriales et des principaux impacts relevés dans la littérature*. Québec, Québec : INRS.

Van der Maren, J.-M. (1987). *Méthodes qualitatives de recherche en éducation*. Montréal, Québec : CIRADE.