

De la pertinence des partenariats entre artistes et enseignants : formation culturelle des élèves et sociologie de la justification

Héloïse Côté

Volume 12, Number 2, 2009

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1017468ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1017468ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Côté, H. (2009). De la pertinence des partenariats entre artistes et enseignants : formation culturelle des élèves et sociologie de la justification. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(2), 211–226.
<https://doi.org/10.7202/1017468ar>

Article abstract

In this article, our goal is to describe, analyse, and grasp the significance that artists and teachers assign to educational partnerships of a cultural kind in pupils' cultural education. We conducted twelve (N = 12) semi-directed interviews with artists and teachers from the Quebec City region who are participants in the *La culture à l'école* program. We then analysed the interview contents, based on the sociology of justification. Our results suggest that educational partnerships of a cultural kind have a role in pupils' cultural education when they enable pupils to become aware of the complexity and the plural nature of culture and nurture the development of a critical and reflective posture.

De la pertinence des partenariats entre artistes et enseignants : formation culturelle des élèves et sociologie de la justification

Héloïse Côté

Université de Montréal

Résumé – Dans cet article, notre objectif est de décrire, d’analyser et de comprendre la pertinence que les artistes et les enseignants accordent aux partenariats éducatifs à caractère culturel dans la formation culturelle des élèves. Nous avons effectué douze entretiens semi-dirigés (N=12) avec des enseignants et des artistes de la région de Québec qui participent au programme *La culture à l’école*. Nous avons analysé le contenu des entretiens en nous appuyant sur la sociologie de la justification. Nos résultats suggèrent que les partenariats éducatifs à caractère culturel sont pertinents pour la formation culturelle des élèves quand ils font prendre conscience à ceux-ci de la complexité et de la pluralité de la culture et qu’ils alimentent le développement d’une posture critique et réflexive.

Abstract – In this article, our goal is to describe, analyse, and grasp the significance that artists and teachers assign to educational partnerships of a cultural kind in pupils’ cultural education. We conducted twelve (N = 12) semi-directed interviews with artists and teachers from the Quebec City region who are participants in the *La culture à l’école* program. We then analysed the interview contents, based on the sociology of justification. Our results suggest that educational partnerships of a cultural kind have a role in pupils’ cultural education when they enable pupils to become aware of the complexity and the plural nature of culture and nurture the development of a critical and reflective posture.

1. Introduction

Depuis une quinzaine d'années, les programmes favorisant les partenariats entre des artistes, des organisations culturelles¹ et le milieu scolaire, c'est-à-dire des partenariats éducatifs à caractère culturel, se multiplient à l'échelle internationale (Maestracci, 2006 ; Meban, 2002). Le gouvernement du Québec (1992) s'inscrit dans cette mouvance en prescrivant, dans sa politique culturelle, la mise en oeuvre d'un plan d'action qui relancera l'éducation artistique et culturelle en milieu scolaire. Ce plan doit comprendre «un nouveau programme de sensibilisation des jeunes aux arts et à la culture reposant sur l'initiative conjointe des artistes et des commissions scolaires» (Gouvernement du Québec, 1992, p. 106). Cette volonté mène, en 1997, à la signature d'un protocole d'entente entre le ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine du Québec (MCCCF) et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS), dans lequel ceux-ci s'engagent à stimuler les collaborations entre les milieux éducatif et culturel (Gouvernement du Québec, 1997). En 2004, la concertation entre le MCCCF et le MELS donne naissance au programme *La culture à l'école*, qui finance les dispositifs pédagogiques² que les enseignants³ du préscolaire, du primaire et du secondaire organisent conjointement avec des artistes ou des organismes culturels (Gouvernement du Québec, 2004). Quels objectifs les enseignants et les créateurs poursuivent-ils en collaborant ? À quels dispositifs pédagogiques les partenariats éducatifs à caractère culturel donnent-ils naissance ? Quels sont leurs effets sur les élèves ? Quelle est la contribution de ces partenariats à la formation culturelle des jeunes ?

Pour répondre à ces questions, nous⁴ avons consulté les recherches sur les partenariats éducatifs à caractère culturel. Toutefois, ces dernières sont plutôt rares (Adams, 2005 ; Mellouki et Gauthier, 2003), particulièrement au Québec. Nous avons organisé les études que nous avons trouvées en deux groupes : celles qui portent sur les partenariats éducatifs à caractère culturel et celles qui concernent les politiques et programmes qui chapeautent les collaborations entre les enseignants et les professionnels du milieu culturel.

1.1 Études sur les partenariats éducatifs à caractère culturel

La plupart des travaux (parmi lesquels figurent Adams, 2005 ; Bumgarner, 1994a ; Côté, 2009 ; Filiod, 2008 ; Kind, de Cosson, Irwin et Grauer, 2007 ; Matthews, 2008 ; Meban, 2002 ; Pahl, 2007 ; Thomson, Hall et Russell, 2006 ; Upitis, 2005 ; Wolf, 2008) prennent la forme d'études de cas qualitatives et examinent les impacts d'un ou de quelques dispositifs pédagogiques sur les artistes, les enseignants ou les élèves. Comme leurs résultats se limitent souvent à une description du dispositif et de ses effets, ces recherches ne remettent guère en cause le bienfondé des partenariats éducatifs

-
- 1 À l'instar de Geertz (1973), nous définissons la culture comme l'ensemble des systèmes symboliques transmis à travers l'histoire et par l'entremise desquels les humains communiquent, perpétuent et développent leur compréhension du monde et leur attitude à son égard.
 - 2 Les dispositifs sont des associations de personnes et d'objets dans des situations cohérentes (Boltanski et Thévenot, 1991). Dans la présente étude, ils désignent des situations scolaires qui réunissent des enseignants, des élèves et des professionnels du milieu culturel dans le but de contribuer à la formation culturelle des jeunes.
 - 3 Le genre masculin est employé à titre épique.
 - 4 Nous voyons notre recherche comme la résultante de nombreux dialogues avec notre entourage, les écrits que nous avons consultés, les gens que nous avons interrogés. L'emploi de la première personne du pluriel vise à traduire le caractère dialogique de notre démarche.

à caractère culturel au regard de la formation culturelle des élèves. En outre, elles ne portent pas nécessairement sur la pertinence que les enseignants et les artistes accordent à leur collaboration. C'est dire que ces questions restent à être abordées, dans le but de nourrir la réflexion d'enseignants et d'artistes qui désirent participer à ces partenariats, qui le font déjà ou qui refusent de le faire, ainsi que celle des concepteurs des programmes qui encadrent les partenariats éducatifs à caractère culturel.

1.2 Les analyses des politiques et les programmes

Les chercheurs qui se sont intéressés à ces documents officiels (dont Bamford, 2006 ; Bumgarner, 1994*b* ; Côté et Simard, 2008, 2009 ; Hanley, 2003 ; Valentin, 2006) s'interrogent sur leurs limites et sur la légitimité des partenariats éducatifs à caractère culturel qu'ils encouragent. Plus spécifiquement, leur réflexion porte sur les types de dispositifs pédagogiques favorisés par les programmes, sur les effets qu'ils entraînent et sur leurs objectifs. En ce sens, ces travaux fournissent des pistes précieuses pour examiner la pertinence des collaborations entre les milieux scolaire et culturel au regard de la formation culturelle des élèves. Toutefois, comme ces études portent sur les documents officiels, il reste à se pencher sur le point de vue des artistes et des enseignants sur le bienfondé des partenariats auxquels ils participent. Une telle recherche s'avère essentielle, puisque les enseignants et les artistes sont les premiers concernés par les politiques et les programmes qui chapeautent les partenariats éducatifs à caractère culturel et qu'il leur revient de collaborer afin de contribuer à la formation culturelle des élèves.

Ainsi, cette recension d'écrits suggère qu'il est nécessaire de décrire, d'analyser et de comprendre la pertinence que les enseignants et les artistes attribuent aux partenariats éducatifs à caractère culturel dans la formation culturelle des élèves. De cet objectif général découle trois objectifs spécifiques, qui éclairent tous la légitimité que les enseignants et les artistes accordent aux partenariats dans la formation culturelle des élèves : décrire et analyser les dispositifs pédagogiques que les enseignants et les artistes mettent en place ; décrire et analyser les objectifs pédagogiques que les enseignants et les artistes poursuivent à travers ces dispositifs ; décrire et analyser les effets de ceux-ci sur les élèves, selon les enseignants et les artistes. Notre recherche⁵ contribuera au champ des fondements de l'éducation et, plus spécifiquement, au domaine des études sur les relations entre école et culture.

D'abord, nous présenterons notre cadre théorique et notre méthodologie. Ensuite, nous décrirons nos résultats puis, grâce à l'éclairage qu'ils fourniront, nous discuterons de la pertinence des partenariats éducatifs à caractère culturel au regard de la formation culturelle des élèves. En conclusion, nous préciserons dans quelles circonstances et comment ces partenariats peuvent alimenter la formation culturelle des élèves.

5 Ce projet de recherche doctorale a été financé en 2005-2006 par le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (concours 2005-2006, n° de dossier 104286) et de 2006 à 2008 par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (concours 2006-2007, n° de bourse 752-2006-1042).

2. La sociologie de la justification

Analyser la pertinence que les enseignants et les artistes accordent aux partenariats éducatifs à caractère culturel requiert un cadre théorique qui éclaire deux aspects : d'une part, le sens que les individus donnent à leurs actes ; de l'autre, la capacité des gens à démontrer le bienfondé de leurs actions. Il s'agit donc de recourir à l'une des sociologies de l'acteur, qui peuvent être définies comme « l'ensemble des courants de pensée des sciences sociales qui se reconnaissent dans l'analyse des faits sociaux à partir de l'action et de l'individu agissant » (Giraud, 1994, p. 8). Parmi ces cadres théoriques, nous avons retenu la sociologie de la justification, qui s'intéresse à la compétence des individus à se livrer à la critique ou à y répondre (Boltanski, 1990). La pertinence de cette sociologie pour des recherches sur l'éducation ou le travail des artistes a été suggérée par des études antérieures (Chiapello, 1998 ; Derouet, 1992). Comment nous permettra-t-elle de cerner, à travers l'examen des dispositifs pédagogiques qu'organisent les enseignants et les artistes, la pertinence que ceux-ci attribuent aux partenariats éducatifs à caractère culturel ? Pour répondre à cette question, nous présenterons certains concepts constitutifs de la sociologie de la justification, soit « justification », « mondes » et « régimes »⁶, tels qu'ils ont été définis par Boltanski, seul (Boltanski, 1990) ou avec des collaborateurs (Boltanski et Thévenot, 1991 ; Boltanski et Chiapello, 1999).

Lorsque les gens formulent des critiques ou ont à répondre à celles-ci, ils ont souvent à démontrer le bienfondé de leurs reproches ou des actions qui sont la cible d'accusations. Pour effectuer cette démonstration, les individus cherchent à prouver leurs affirmations, et ce, en évoquant des objets et des gens, en les agençant dans des dispositifs. Les « justifications » sont précisément ces associations entre des sujets, des objets et des dispositifs dans un propos visant à légitimer une action ou une critique (Boltanski et Thévenot, 1991). Par exemple, un parent qui accuse un enseignant de négliger la réussite de son enfant peut arguer que celui-ci devrait bénéficier d'aide supplémentaire à l'heure du dîner, car il doit prendre l'autobus scolaire en fin de journée. L'enseignant peut répliquer qu'il ne néglige pas l'élève, mais que celui-ci pose rarement des questions en classe et que, compte tenu des activités dont il s'occupe le midi, il offre seulement de l'aide après les cours de l'après-midi. Tant le parent que l'enseignant justifient la pertinence de leurs dires, et ce, en évoquant divers individus, objets et dispositifs : l'autobus à prendre, l'horaire chargé, l'enfant qui ne demande pas d'éclaircissements.

Selon Boltanski et Thévenot (1991), les associations qu'effectuent les individus quand ils se justifient peuvent être généralisées, car ils sont basés sur des principes de justice ou « supérieurs communs ». Ces principes rendent une justification acceptable (Boltanski et Thévenot, 1991) parce qu'ils permettent de la rapprocher d'autres situations où des justifications similaires ont été jugées adéquates. Ainsi, dans l'exemple du litige entre l'enseignant et le parent, celui-ci peut estimer justes les raisons évoquées par l'enseignant (conflits d'horaire ou tâche chargée), précisément parce que le parent a souvent dû produire de telles justifications pour expliquer qu'il ne pouvait accomplir un travail donné.

Quels sont les principes supérieurs communs qui rendent les justifications acceptables aux yeux d'autrui ? Au fil de leurs recherches, Boltanski et Thévenot (1991) ont constaté que ces principes

6 Étant donné la complexité du cadre théorique et l'espace dont nous disposons, la présentation du cadre théorique se limitera à quelques éléments essentiels à la compréhension des résultats et de la discussion. Le lecteur qui désire obtenir une image plus complète de la sociologie de la justification pourra consulter les trois ouvrages de Boltanski (Boltanski, 1990 ; Boltanski et Chiapello, 1999 ; Boltanski et Thévenot, 1991).

sont rarement formulés dans les situations où les individus se livrent à des critiques ou répondent à celles-ci. Pour les identifier, Boltanski et Thévenot (1991) ont mis en relation les propos de personnes qui se disputaient et des œuvres canoniques de la philosophie politique, telles que celles de saint Augustin, Bossuet, Rousseau et Saint-Simon. En effet, ces ouvrages constituent autant de codifications des formes de justice présentes dans les sociétés occidentales. Boltanski et Thévenot (1991) ont circonscrit six principes supérieurs communs, sur la base desquels ils ont défini six ensembles de valeurs et de propositions pour organiser la vie en société, appelés « modèles de cités ». De plus, dans une étude ultérieure sur les mutations du capitalisme depuis les années 1960, Boltanski et Chiapello (1999) ont identifié un septième principe supérieur commun, qui fonde un autre modèle de cité. C'est dire que la sociologie de la justification suggère que les personnes peuvent s'appuyer sur sept principes de justice différents pour affirmer que leurs actions sont pertinentes ou pour critiquer celles d'autrui.

Les modèles de cités sont de l'ordre du discours, puisqu'ils relèvent de principes, de valeurs, d'idées et de propositions. Or, les justifications supposent le recours à des sujets, des objets et des dispositifs afin de prouver la pertinence d'un acte. Boltanski et Thévenot (1991) ont donc cherché à cerner pour chaque cité des ensembles d'objets et de dispositifs. Pour ce faire, ils ont effectué des va-et-vient entre les modèles de cités et des manuels pratiques destinés aux entreprises pour guider les individus dans l'accomplissement de gestes adéquats. De la sorte, Boltanski et Thévenot (1991) ont identifié six « mondes » (nommés ainsi parce que les objets et les dispositifs qui les constituent appartiennent à l'environnement matériel). De plus, au cours de leurs recherches sur le capitalisme contemporain, Boltanski et Chiapello (1999) ont ajouté un septième monde à la typologie de Boltanski et de Thévenot (1991).

Étant donné que, dans la présente recherche, nous nous intéressons essentiellement aux dispositifs pédagogiques qui découlent des partenariats éducatifs à caractère culturel, nous nous pencherons sur les principes supérieurs communs et les mondes dans lesquels ils s'incarnent, plutôt que sur les modèles de cités. Nous allons présenter brièvement chaque monde. Cette description succincte sera plus développée lorsque nous aborderons nos résultats.

- **Le monde de l'inspiration.** Dans ce monde, chacun a la possibilité de connaître l'inspiration (Boltanski et Thévenot, 1991). L'inspiration étant un état intérieur spontané qui se manifeste par des émotions, des élans de passion, les objets et les dispositifs sont liés à la personne et favorisent l'exploration intérieure. Les sujets qui peuplent ce monde sont des artistes, des passionnés, autant d'individus qui suivent leur vision et se consacrent à la création (Boltanski et Thévenot, 1991).
- **Le monde domestique.** Organisé en fonction de la génération, de la tradition et de la hiérarchie, ce monde est basé sur le modèle de la maison ou d'une petite communauté (Boltanski et Thévenot, 1991). Les individus sont qualifiés selon leur appartenance à une famille (père, mère, sœur, voisin, etc.). Les objets et les dispositifs alimentent des relations pensées en termes de liens familiaux ou d'intimité. Ils prennent alors la forme de cadeaux, de correspondance ou de tout ce qui permet d'identifier la maison à laquelle un individu appartient, par exemple un blason, un titre ou des habits.
- **Le monde de l'opinion.** Dans ce monde, c'est l'opinion d'autrui qui prévaut (Boltanski et Thévenot, 1991). Les gens deviennent des vedettes, des personnalités, des célébrités en ayant recours à des objets ou à des dispositifs qui permettent d'implanter une image et de diffuser un message : la brochure, le dépliant, les communiqués de presse, les campagnes publicitaires.

- **Le monde civique.** L'individu est qualifié en fonction du collectif auquel il appartient : il est désigné en tant que représentant d'un comité, d'un parti, d'une fédération, d'un ministère. Les objets et les dispositifs visent à créer et à stabiliser des groupes organisés, à instrumenter leur volonté. Ils prennent la forme de décrets, de slogans, de protocoles, d'élections.
- **Le monde marchand.** Le principe de la concurrence régit ce monde. Les gens, désignés comme des hommes d'affaires ou des clients, sont animés par le désir de se procurer des biens rares et s'engagent dans des transactions (Boltanski et Thévenot, 1991). Ces choses désirables et aliénables sont précisément les objets du monde marchand, qui s'inscrivent dans des dispositifs commerciaux, par exemple des ventes aux enchères ou des magasins.
- **Le monde industriel.** Chacun doit être efficace, productif afin de contribuer au progrès de ce monde (Boltanski et Thévenot, 1991). Les individus sont alors des experts, des spécialistes qui emploient des objets tels que des ressources, des méthodes scientifiques, des outils et qui prennent part à des dispositifs pensés en termes de chaînes de production.
- **Le monde connexionniste.** Dans ce monde, les relations s'établissent en vertu de l'activité qui consiste à s'insérer dans des réseaux et à les explorer, de manière à rencontrer d'autres personnes, à engendrer un projet⁷ ou à y prendre part (Boltanski et Chiapello, 1999). Le monde connexionniste réunit des médiateurs, des chefs de projets qui entrent en contact avec autrui grâce aux objets que sont les outils informatiques et qui mettent en place ou participent à des projets, les dispositifs par excellence de ce monde. De la sorte, ces individus ne sont pas à court de projets et accroissent leur flexibilité (Boltanski et Chiapello, 1999).

Examiner un partenariat éducatif à caractère culturel sous l'éclairage des sept mondes permet d'associer à l'un d'eux les objets et les sujets qu'il réunit, les dispositifs pédagogiques qui en découlent. Un tel rapprochement conduit à identifier le principe supérieur commun qui est sous-jacent au partenariat et, par le fait même, à saisir la pertinence qu'un enseignant ou un artiste lui attribue dans la formation culturelle des élèves. Par exemple, un musicien peut inviter les jeunes à fermer les yeux et à se montrer attentifs aux émotions qui naissent en eux pendant qu'il joue. Ensuite, l'enseignant demande au groupe de parler de ce qu'il a ressenti et de composer une mélodie. Ce dispositif pédagogique réunit des éléments propres au monde de l'inspiration, car il provoque une aventure intérieure et mène à une création. La pertinence du partenariat entre l'enseignant et le musicien serait donc de développer la sensibilité des élèves et leur créativité. C'est dire qu'en considérant les aspects pédagogiques d'un partenariat – soit ce qui concerne l'élève et qui est organisé (ou qui résulte de ce qui est organisé) par l'enseignant et l'artiste (le dispositif pédagogique, les objectifs de celui-ci et ses effets) –, nous pouvons circonscrire la pertinence que les enseignants et les artistes lui accordent. Le cadre théorique de la sociologie de la justification est donc adéquat pour analyser et comprendre le bienfondé des partenariats éducatifs à caractère culturel au regard de la formation culturelle des élèves.

Néanmoins, avant de passer à la méthodologie que nous avons employée, une précision sur le cadre théorique s'impose : y a-t-il des situations qui échappent au discours de la justification ? Boltanski (1990) suggère que oui et identifie deux régimes extérieurs à la justice : la violence et l'amour. Le régime de la violence suppose que les personnes basculent dans l'affrontement plutôt que de se justifier. Face à la critique, la violence réplique par des injures et des coups (Boltanski, 1990). Le régime de l'amour, lui, s'incarne dans le don singulier qui s'avère pratiquement injus-

7 Le projet « désigne l'opération consistant à coordonner des ressources diverses dans un but précis et pour une période limitée dans le temps » (Boltanski et Chiapello, 1999, p. 681).

tifiable et donc, qui relève du silence. L'amour ne nécessite pas le recours à la preuve, car il est fait gratuitement. En ce sens, il n'appartient à aucun monde. Pour le dire autrement, si la justification se veut une explication à la question «Pourquoi avoir posé tel ou tel geste?», l'amour se contente de répondre «Parce que». Dans les partenariats éducatifs à caractère culturel, la violence peut être rencontrée lorsqu'un élève se moque de l'artiste, alors que l'amour se manifeste quand un enfant serre spontanément le créateur dans ses bras, sans attendre quoi que ce soit en retour.

Comment avons-nous articulé ce cadre théorique aux propos d'enseignants et d'artistes? C'est la question à laquelle nous répondrons dans la prochaine section.

3. Méthodologie

Pour décrire, analyser et comprendre la pertinence que les enseignants et les artistes accordent aux partenariats éducatifs à caractère culturel dans la formation culturelle des élèves, nous avons interrogé 12 personnes (N = 12) de la région de Québec ayant été impliquées dans des partenariats financés par le programme *La culture à l'école* au cours des années 2004 à 2006. Six participants font partie du milieu culturel (artistes, écrivains, directeurs d'organismes culturels); six autres travaillent dans le milieu scolaire (enseignants du primaire et du secondaire, directeurs d'école). Pour constituer notre échantillon, nous avons eu recours à un échantillonnage non probabiliste de cas intensifs, soit des cas qui manifestent le phénomène étudié intensément, plutôt que de manière typique ou extrême (Gall, Borg et Gall, 1996). Il s'agit d'enseignants qui remplissent le formulaire du programme *La culture à l'école* et qui ont plusieurs années d'expérience dans les partenariats éducatifs à caractère culturel. Les cas extrêmes sont des enseignants qui organisent des dispositifs exceptionnels (par exemple, qui ferait l'objet d'un reportage télévisé) ou qui refusent de participer à des partenariats éducatifs à caractère culturel. Les cas typiques, eux, sont des enseignants qui n'organisent pas de telles collaborations, mais qui s'associent à des collègues qui en initient afin que leur classe en bénéficie, ou encore qui commencent à prendre part à des partenariats éducatifs à caractère culturel. Un cas intensif correspond, pour les artistes, à ceux qui partagent depuis plusieurs années leur temps entre les écoles et leurs activités de création. Les cas extrêmes sont des créateurs qui se consacrent exclusivement au milieu scolaire ou qui n'y vont jamais. Les cas typiques, eux, sont des créateurs qui acceptent une à deux fois par an une invitation à collaborer avec une école ou qui en sont à leur première année de participation au programme *La culture à l'école*.

Nous avons contacté les participants du milieu scolaire par téléphone après que les directeurs des services éducatifs des commissions scolaires de la région de Québec⁸ nous aient autorisée à les appeler. Ces directeurs nous ont transmis la liste des organisateurs des dispositifs pédagogiques financés par le programme *La culture à l'école 2005-2006*, accompagnée de leurs coordonnées. Nous avons aussi appelé les artistes, leur numéro de téléphone apparaissant dans le *Répertoire de ressources culture-éducation 2006*.

Pour recueillir nos données, nous avons eu recours à des entretiens semi-dirigés d'une durée d'environ une heure et quart. Étant donné que ces entretiens s'inscrivaient dans une recherche de plus grande envergure (Côté, 2008), ils ont porté sur plus de thèmes que ceux qui sont abordés dans le présent article. En effet, ils ont touché les conceptions de la culture et de l'éducation des

8 Les responsables du programme *La culture à l'école* pour la région de Québec ont obtenu l'accord des directeurs des services éducatifs pour que nous les contactions.

participants, les dispositifs pédagogiques qu'ils organisent, les buts qu'ils poursuivent, les effets des dispositifs sur l'enseignant, l'artiste et les élèves.

Au douzième entretien, nous avons constaté une certaine saturation dans nos données, au sens où « le chercheur peut dire qu'il y a saturation lorsqu'il n'apprend plus rien de neuf, même lorsqu'il ajoute à son échantillon un matériel provenant d'une source qui varie des autres sur au moins une des dimensions importantes dans la constitution d'un échantillonnage raisonné » (Van der Maren, 1995, p. 385). À cet effet, notre douzième entretien a été effectué avec un artiste œuvrant dans une discipline différente de celles des autres créateurs interrogés. Malgré cette variation, les données fournies par le douzième entretien ont certes confirmé les autres données obtenues, mais elles ont apporté peu de nouvelles informations sur les dispositifs pédagogiques, sur les objectifs poursuivis et les effets sur les élèves des partenariats éducatifs à caractère culturel. Nous supposons que cette saturation s'explique entre autres par le caractère intensif des cas retenus pour notre échantillonnage. Puisque ces cas manifestent le phénomène à l'étude intensément, la chercheuse n'a pas à effectuer autant d'entretiens qu'avec des cas typiques pour obtenir une saturation de ses données.

Nous avons soumis nos données à une analyse de contenu (L'Écuyer, 1990), qui suppose de dégager le sens des données en procédant par regroupements d'énoncés. Premièrement, nous avons transcrit les enregistrements des entretiens le plus fidèlement possible et nous avons effectué une lecture flottante de ces transcriptions. Nous avons aussi épuré ces dernières en enlevant les hésitations, les digressions et les propos n'entretenant aucun lien avec notre recherche.

Deuxièmement, nous avons découpé les transcriptions en unités de signification⁹, que nous avons regroupées selon les thèmes abordés dans le cadre de l'entretien. Pour les besoins du présent article, nous avons retenu 1 124 unités sur l'ensemble, et ce, parce qu'elles concernent les dispositifs organisés et mis en œuvre par les participants, les objectifs qu'ils poursuivaient et les effets qu'ils avaient observés chez les élèves.

Troisièmement, nous avons réparti nos énoncés entre des catégories mixtes, soit des catégories préexistantes doublées de catégories induites (L'Écuyer, 1990). Les catégories préexistantes correspondent aux sept mondes de la sociologie de la justification. La catégorie induite a été formée au cours de l'analyse parce que certaines unités ne pouvaient pas être classées dans les catégories préétablies. Cette catégorie émergente a été associée au régime de l'amour, puisque les énoncés qui la constituent relevaient des caractéristiques de ce régime. C'est au terme de cette troisième étape que nous avons cerné la pertinence que les enseignants et les artistes accordent aux partenariats éducatifs à caractère culturel dans la formation culturelle des élèves. En effet, en rapportant les unités de sens aux différents mondes et au régime de l'amour, il a été possible de saisir sur quel(s) monde(s) les enseignants et les artistes s'appuient pour démontrer le bienfondé des partenariats auxquels ils participent.

Quatrièmement, nous avons dénombré les unités pour chaque thème abordé par les participants (dispositifs, objectifs, effets sur les élèves), pour chaque monde et pour le régime de l'amour. Nous avons exprimé ce résultat en pourcentage, puis nous avons décrit le contenu de nos catégories.

9 Ces unités sont de différentes longueurs (mot, groupe de mots, phrase, paragraphe), celles-ci variant en fonction de la signification du texte. En effet, les unités de sens doivent présenter un sens complet en elles-mêmes (L'Écuyer, 1990).

Cinquièmement, sous l'éclairage de l'ensemble de nos résultats, nous avons circonscrit la principale pertinence attribuée par les enseignants et les artistes aux partenariats éducatifs à caractère culturel dans la formation culturelle des élèves. Dans le cadre de notre interprétation et de notre discussion, nous avons mis cette pertinence en relation avec d'autres études sur les partenariats éducatifs à caractère culturel afin de saisir ses forces et ses limites. Dans la suite de cet article, nous présenterons les quatrième et cinquième étapes de notre analyse.

4. Résultats

Le monde connexionniste arrive en première position dans le discours des participants (tableau 1). Ces derniers décrivent des dispositifs pédagogiques qui mettent les élèves en contact avec des organismes culturels et des créateurs et des disciplines variées. Ils peuvent aussi s'associer à leurs pairs le temps du projet auquel les partenariats éducatifs à caractère culturel donnent naissance. Les enseignants et les artistes semblent d'abord avoir pour objectifs d'accroître la flexibilité et l'adaptabilité des jeunes en les amenant à explorer des domaines divers (théâtre, conte, musique, arts plastiques et du cirque, etc.) et à rencontrer des personnes extérieures au monde scolaire. Les dispositifs pédagogiques supposent également l'utilisation de nombreuses sources d'information (par exemple Internet ou la bibliothèque), afin que la classe se renseigne sur l'artiste avec qui elle sera invitée à échanger. Ainsi, une directrice d'école indique que l'un des buts qu'elle vise à atteindre grâce aux partenariats éducatifs à caractère culturel est « de les ouvrir [les élèves] à cette diversité-là [les différents champs de savoir constitutifs de la culture], pour qu'ils puissent par la suite faire des choix. [...] Ça, c'est un des buts, quand je parlais de diversifier, de varier, leur faire explorer plein de dimensions différentes pour qu'ils puissent vraiment trouver leur voie là-dedans. » À cet effet, les partenariats éducatifs à caractère culturel produiraient les effets recherchés puisque, selon la plupart des participants, ils intéresseraient les jeunes à la culture, les pousseraient à continuer à la découvrir, enrichiraient leurs expériences et leur apprendraient à collaborer avec autrui. Une enseignante de musique indique, à propos des instruments que des musiciens ont présenté à ses groupes : « Les instruments Baschet, ça va les amener [les élèves] à trouver de nouvelles sonorités dans leurs créations éventuelles. C'est sûr qu'ils vont explorer, qu'ils vont essayer de trouver toutes sortes de nouveaux sons. » Par le fait même, les partenariats éducatifs à caractère culturel semblent pertinents dans la formation culturelle parce qu'ils incitent les jeunes à explorer les différents réseaux constitutifs de la culture.

Tableau 1
Pertinence des partenariats éducatifs à caractère culturel

Mondes et régimes présents dans le discours des participants	Répartition des énoncés	
	N	%
Projet (monde connexionniste)	341	30,3% de 1 124
Création (monde de l'inspiration)	205	18,2%
Don (amour)	136	12,1%
Enracinement (monde domestique)	132	11,7%
Fabrication (monde industriel)	131	11,7%
Diffusion (monde de l'opinion)	112	10%
Développement du jugement (monde civique)	58	5,2%
Transaction (monde marchand)	9	1%

De plus, les partenariats éducatifs à caractère culturel rejoindraient les émotions, les sentiments, l'imagination et la créativité des élèves. C'est ce que suggère le nombre important d'énoncés relevant du monde de l'inspiration, et ce, particulièrement sur le plan des objectifs et des effets obtenus. D'ailleurs, bien que plusieurs artistes et enseignants aient évoqué des dispositifs de création de textes, de mélodies ou d'objets, 65,9% des 205 énoncés associés au monde de l'inspiration concernent des visées et des impacts de l'ordre du développement de la sensibilité et de la créativité. Une enseignante qui a organisé une rencontre entre sa classe et un chansonnier dit :

Alors je veux les habituer [les élèves] à aller voir en dedans qu'est-ce que ça me dit, qu'est-ce que je peux faire, quelles images. [...] Pour moi, l'écriture, c'est beaucoup les images. Tu essaies de faire quelque chose juste avec la tête, ça marchera pas (sic). Il faut que tu laisses la place à la créativité.

Les partenariats éducatifs à caractère culturel trouvent donc leur bienfondé, selon bon nombre de participants, lorsqu'ils visent à faire entrer les élèves en contact avec leurs émotions, leur monde intérieur, à suivre leur inspiration et à créer.

En troisième position figure le régime de l'amour, car les enseignants et les artistes associent bon nombre d'objectifs et d'effets au geste posé gratuitement et à la joie qui en découle. Comme dans le cas du monde de l'inspiration, la majorité des 136 unités associées à l'amour (98,5%) renvoie soit à des buts, soit à des impacts des dispositifs pédagogiques. De fait, étant donné que ce régime relève du don spontané, il appartient au moment présent et n'est guère planifiable ou justifiable. Par conséquent, il s'inscrit difficilement dans des dispositifs organisés¹⁰ et se retrouve dans le discours des participants quand ceux-ci semblent éprouver de la difficulté à clarifier leurs attentes ou quand celles-ci se résument à la volonté de donner à autrui ce qui satisfait ses propres besoins, sans exiger quoi que ce soit en retour. Un musicien dit qu'en initiant les jeunes à son art, il veut leur procurer ce qui lui apporte une satisfaction : « Qu'est-ce que ça peut apporter à une personne, faire de la musique, [...] c'est que ça fait du bien, parce que c'est du temps que tu consacres à toi-même. [...] Oui, c'est [un cadeau que tu te fais]. » À cet effet, les impacts des partenariats éducatifs à caractère culturel sont de plonger les élèves dans le régime de l'amour, au sens de les amener à éprouver de la gratitude à l'endroit du donateur sans pour autant chercher à lui rendre son don. La pertinence des partenariats éducatifs à caractère culturel peut donc être de permettre aux enseignants et aux artistes de donner à la classe ce qui comble leurs besoins, c'est-à-dire la culture.

Des artistes et des enseignants décrivent des dispositifs qui nécessitent la participation des parents ou qui portent sur le patrimoine, les artistes et les organismes culturels de leur communauté. Par le fait même, ils cherchent à enraciner les jeunes dans leur milieu, à développer leur fierté à l'endroit de celui-ci, leur sentiment d'appartenance. Il s'agit là d'autant de visées qui renvoient au monde domestique. Un enseignant de français dit :

10 Dans le régime de l'amour, les objets et les dispositifs revêtent une importance moindre par rapport aux personnes singulières qui se rencontrent. Étant donné son caractère spontané, le don fait par amour ne peut être généralisé (Boltanski, 1990), car il ne sera pas forcément réitéré dans tous les contextes similaires à celui où il a été effectué (par exemple, un individu qui donne son écharpe à un sans-abri transi qu'il croise sur la rue un jour d'hiver ne donnera pas nécessairement toutes ses écharpes à tous les sans-abris qu'il rencontre). En ce sens, les objets et les dispositifs qui fondent la généralisation d'un cas n'ont guère de pertinence dans ce régime.

Je pense qu'il faut [...] en être fier, aussi [de notre milieu]. C'est important de cultiver ça, cette fierté-là d'abord, puis quand ils [les élèves] vivent leurs expériences après, puis qu'ils reviennent [dans la communauté], ils disent : « On en a pas mal d'affaires, finalement, chez nous. On n'est pas si pire que ça. »

Les effets sur les élèves associés au monde domestique prennent la forme du développement d'une relation personnelle et à long terme entre quelques jeunes et l'artiste, qui s'incarne dans une correspondance maintenue longtemps après la rencontre. Ainsi, les collaborations entre artistes et enseignants revêtent une certaine légitimité parce qu'ils contribuent parfois à la transmission de l'héritage d'une communauté et à l'établissement de liens durables entre des élèves et le créateur.

Le monde industriel se retrouve surtout dans les propos des participants quand ceux-ci abordent les dispositifs qu'ils organisent. En effet, 65,6% des 131 unités rattachées à ce monde concernent la fabrication, par les élèves, d'objets artisanaux ou d'instruments de musique, et ce, sous la supervision de l'artiste. Une artiste dit : « et ensuite, on [les élèves et moi] fait une activité bricolage de chapeaux en carton, et [pour] ça j'ai des modèles différents d'une classe à l'autre. » Quant au nombre réduit d'énoncés associés aux objectifs et aux impacts d'ordre industriel, il renvoie à l'idée d'amener les jeunes à acquérir des compétences spécialisées, voire à faire carrière dans le domaine d'expertise de l'artiste. Il semble donc que quelques participants attribuent une pertinence aux partenariats éducatifs à caractère culturel quand ceux-ci s'incarnent dans des dispositifs de fabrication.

À l'instar du monde industriel, le monde de l'opinion est surtout présent pour décrire des dispositifs pédagogiques : 59,8% des 112 unités associées à ce monde se réfèrent à des situations de diffusion et d'implantation d'une image auprès du plus grand public possible. Un artiste du cirque parle dispositif qu'il présente aux élèves : « Je fais un spectacle avec mon amie. [...] Nous, c'est clown et mime. Puis c'est ça, le spectacle. Ce sont des jeux. » Il est à noter que de tels dispositifs ne font pas l'unanimité parmi les participants. Certains, comme un enseignant de musique, semblent privilégier des rencontres plus intimes : « La plupart du temps, les gens qui viennent [à l'école] vont poser des questions. Si c'est une pièce de théâtre musicale, il va y avoir une couple [sic] de questions : "Êtes-vous en forme?" Ce genre-là. Musicalement, ce n'est pas... » Enfin, peu d'objectifs et d'effets sur les élèves paraissent relever du monde de l'opinion, bien qu'un petit nombre mentionne ceux de capter l'attention de la classe ou de susciter des rumeurs dans l'école à propos de la venue de l'artiste. Ce monde semble donc peu adéquat pour les personnes interrogées lorsqu'il s'agit de justifier les partenariats éducatifs à caractère culturel au regard de la formation culturelle des élèves.

En avant-dernière position figure le monde civique. La quantité restreinte d'énoncés associés à ce dernier (5,2%) incite à penser que les partenariats éducatifs à caractère culturel sont peu pertinents pour faire prendre conscience aux élèves de leurs responsabilités de citoyens ou pour les familiariser avec le fonctionnement de la démocratie. Quelques participants mentionnent qu'ils veulent développer le jugement critique des jeunes et leur faire comprendre qu'ils sont membres d'une société et doivent agir en conséquence, mais ces cas sont plutôt rares. Il en va de même pour les dispositifs pédagogiques qui amènent la classe à saisir qu'elle fait partie d'une collectivité ou les effets d'ordre civique. Une enseignante de musique dit : « D'une certaine façon, oui, [apprendre la musique c'est, pour les élèves, apprendre à communiquer], parce que c'est une vie de groupe. Quand chaque enfant a un instrument, il faut les organiser pour qu'il y ait un résultat sonore qui est intéressant. »

Seulement 1 % des unités de sens ont été associées au monde marchand. En effet, les dispositifs de transaction et de commercialisation de biens rares sont pratiquement absents des propos des participants. Il peut arriver que les jeunes veuillent connaître le prix d'une des œuvres de l'artiste ou son salaire, mais dans l'ensemble, le monde marchand ne semble guère adéquat pour justifier les partenariats éducatifs à caractère culturel.

Ainsi, l'analyse des entretiens suggère que la pertinence des partenariats éducatifs à caractère culturel relève d'abord de la mise en contact des jeunes avec les réseaux de la culture et de l'exploration de ceux-ci. Néanmoins, d'autres mondes et régimes paraissent aussi avoir un rôle à jouer dans la justification de ces partenariats, par exemple le monde de l'inspiration et le régime de l'amour lorsque les participants abordent les objectifs des dispositifs pédagogiques et leurs effets sur les élèves. Quelles sont les implications de ces résultats pour la formation culturelle des élèves ?

5. Partenariats et formation culturelle

Nos résultats nous amènent à identifier trois difficultés au regard de la formation culturelle des élèves : l'une est liée à la présence importante du monde connexionniste dans les justifications des partenariats éducatifs à caractère culturel ; une autre relève des impacts de ceux-ci ; une dernière découle des objectifs poursuivis à travers les collaborations entre artistes et enseignants.

Premièrement, rappelons que les partenariats éducatifs à caractère culturel semblent surtout trouver leur pertinence dans l'idée qu'ils favorisent l'activité de connexion des élèves, c'est-à-dire qu'ils permettent aux jeunes d'entrer en contact avec différents domaines de savoirs et des individus, ainsi que de vivre des expériences variées. Or, cette façon de concevoir l'apport des partenariats éducatifs à caractère culturel à la formation culturelle des élèves s'avère aussi générale qu'imprécise : en quoi ces partenariats se distinguent-ils d'autres dispositifs pédagogiques qui mettent aussi la classe en contact avec des sources d'informations plurielles ? Quelle est leur contribution particulière à la formation culturelle des élèves, s'ils en ont une ? La présence importante d'idées vagues (exploration de domaines de savoir, intéresser, rencontrer des gens, projets) dans le discours des personnes interrogées pour justifier le bienfondé des partenariats éducatifs à caractère culturel nous amène à souligner la nécessité de mener une réflexion sur le concours de ceux-ci à la formation culturelle des élèves (Bumgarner, 1994a). De fait, c'est lorsque cet apport est défini explicitement que les collaborations entre artistes et enseignants donnent naissance à des dispositifs pédagogiques significatifs pour les élèves (*Ibid.*). C'est dire qu'une première difficulté découle du caractère flou de la contribution des partenariats éducatifs à caractère culturel à la formation culturelle des élèves.

Deuxièmement, les résultats suggèrent que deux mondes (connexionniste et de l'inspiration) et un régime (de l'amour) sont particulièrement évoqués lorsque les participants se penchent sur les impacts des partenariats éducatifs à caractère culturel sur les élèves. Ces derniers intéresseraient les jeunes à la culture ; ils entraîneraient un don qui se caractérise par la spontanéité, le présent et l'oubli ; ils amèneraient les élèves à éprouver des émotions et à connaître l'inspiration, soit un élan intérieur, brusque et fugace (Boltanski et Thévenot, 1991). Ces trois types d'effets sont loin d'être négatifs ; néanmoins, ils relèvent plus de l'éphémère que de l'impact durable. Par conséquent, ils incitent à se demander : quels sont les apprentissages qui perdurent après un partenariat donné ? Apprendre prend du temps ; à ce titre, mettre un groupe en contact avec un artiste le temps d'un

projet ne paraît guère adéquat pour soutenir le développement des connaissances, des habiletés et de la compréhension (Hanley, 2003). Les impacts momentanés évoqués pour justifier le bienfondé des partenariats éducatifs à caractère culturel posent donc une deuxième difficulté au regard de la formation culturelle des élèves. Ces collaborations peuvent-elles aller au-delà du projet agréable et intéressant et marquer profondément les jeunes ?

À ces deux premières difficultés s'ajoute celle qui découle des objectifs poursuivis dans le cadre d'un partenariat. Ces derniers relèvent d'abord de l'accroissement de la flexibilité des élèves (monde connexionniste) ; ensuite, de l'exploration de la sensibilité (monde de l'inspiration) ; enfin, du don de culture (régime de l'amour). Le premier type d'objectifs suppose d'associer les partenariats éducatifs à caractère culturel à une visée générale et diffuse. En effet, favoriser la flexibilité implique de diversifier les dispositifs pédagogiques et les domaines de savoirs enseignés. Les partenariats éducatifs à caractère culturel font partie de ces situations, au même titre que d'autres dispositifs organisés par l'enseignant afin que la classe apprenne à s'adapter à des contextes variés. Par le fait même, privilégier la flexibilité conduit à faire l'économie d'une réflexion essentielle sur les finalités propres aux partenariats éducatifs à caractère culturel. De plus, le second type d'objectifs, qui concerne l'inspiration, invite à se questionner à nouveau sur l'apport des partenariats éducatifs à caractère culturel : en quoi seraient-ils un plus à la formation culturelle des élèves, s'ils alimentent une visée que les enseignants peuvent atteindre sans le recours à un artiste (Hanley, 2003) ? Enfin, le troisième type d'objectifs peut difficilement être planifié, puisqu'il relève de l'amour et donc de la spontanéité. En ce sens, il ne peut constituer un objectif pertinent pour guider la mise en place d'un dispositif. Ainsi, les objectifs associés aux partenariats éducatifs à caractère culturel embrouillent la contribution de ceux-ci à la formation culturelle des élèves.

Étant donné les trois difficultés liées aux dispositifs pédagogiques, aux objectifs et aux effets des partenariats éducatifs à caractère culturel, il est primordial d'inviter les enseignants, les artistes et les concepteurs de programmes à se donner une représentation explicite et articulée de la contribution de ces partenariats à la formation culturelle des élèves. La présence de tous les mondes et du régime de l'amour dans nos résultats peut offrir une telle représentation. Pour la cerner, il faut revenir sur l'une des limites de notre méthodologie.

Si l'analyse de contenu permet de classer et de hiérarchiser des données afin d'en identifier le sens, elle tend à produire une image rigide du monde social. Or, lorsqu'on examine les entretiens avant leur découpage en unités de sens, les sept mondes et le régime de l'amour n'apparaissent pas de manière cloisonnée et séquencée : ils s'entrelacent, se combinent ou s'opposent afin de produire une explication cohérente des actions sur lesquelles portent les questions de la chercheuse. Quelles sont les relations qui unissent les sept mondes et le régime de l'amour dans les propos des participants ? D'emblée, mentionnons que si les dispositifs pédagogiques prennent la forme d'un projet, celui-ci inclut des dispositifs, des objectifs et des effets relevant d'autres mondes. Par exemple, il peut donner lieu à une création matérielle (monde de l'inspiration), et ce, dans le but d'amener les élèves à développer leur pensée créatrice et d'apprendre à utiliser des outils divers (monde connexionniste). Le processus de création suppose une tâche de fabrication à l'aide des compétences montrées par l'expert que constitue l'artiste (monde industriel). La production finale est exposée devant toute l'école (monde de l'opinion). De plus, le projet peut avoir comme impacts qu'un jeune décide de s'engager dans une carrière artistique (monde industriel) ou que quelques-uns acquièrent une certaine popularité, leurs pairs ayant admiré leur œuvre (monde de l'opinion).

C'est dire que, même si des mondes dominent les résultats, cette forte représentation n'exclut pas la possibilité qu'ils se combinent avec d'autres dans les propos des participants à la recherche.

Quelles sont les conséquences de ces articulations pour la pertinence des partenariats éducatifs à caractère culturel ? Elles suggèrent que cette dernière est fondée sur un compromis entre plusieurs mondes et le régime de l'amour. Le compromis est défini comme un assemblage entre différents mondes qui permet de démontrer le bienfondé d'une action (Boltanski et Thévenot, 1991), ici celui des partenariats éducatifs à caractère culturel dans la formation culturelle des élèves. Dans le compromis, les dispositifs et les objets gardent leur appartenance à leur monde originel mais, au-delà de leurs différences, ils s'allient afin de tendre vers un horizon commun (Boltanski et Thévenot, 1991). Les partenariats éducatifs à caractère culturel peuvent trouver leur légitimité dans cette pluralité organisée, au sens où c'est parce que celle-ci résulte d'un compromis que les partenariats contribuent à la formation culturelle des élèves. De plus, c'est lorsqu'ils sont fondés sur une combinaison entre plusieurs mondes et le régime de l'amour que les partenariats éducatifs à caractère culturel ont la possibilité de surmonter les trois difficultés soulignées.

Premièrement, le compromis suggère que les collaborations entre les artistes et les enseignants contribuent à la formation culturelle des élèves, et ce, parce qu'elles les initient à la complexité et à la pluralité de la culture. Cette dernière est elle-même compromise (Côté et Simard, 2009) puisque, rappelons-le, elle résulte de la combinaison de tous les systèmes de significations incarnées dans des symboles que les humains créent pour comprendre le monde et eux-mêmes (Geertz, 1973). Deuxièmement, les partenariats fondés sur le compromis peuvent nourrir le développement de la compréhension parce qu'ils supposent d'aller au-delà de (mais sans exclure) susciter l'intérêt. Étant donné qu'ils s'appuient sur plusieurs mondes quand ils sont pensés sur la base du compromis, alors ils impliquent aussi d'effectuer des prises de conscience au regard de la culture, de connaître sa communauté, d'établir des relations durables, de maîtriser des compétences spécialisées, etc. Pour produire ces impacts variés, il s'avère important de prévoir, en amont du dispositif, des objectifs pluriels, certes, mais explicites et articulés les uns aux autres. Par exemple, inviter les élèves à créer (monde de l'inspiration) ne proscrit pas de leur apprendre également des connaissances spécifiques à un domaine (monde industriel), tout en les familiarisant avec le marché des produits culturels (monde marchand). Toutefois, il importe que toutes ces visées contribuent à l'atteinte d'une finalité à la fois globale et précise, celle de développer le sens critique et la réflexivité par rapport aux représentations simplificatrices et floues de la culture et, par le fait même, de prendre conscience de sa complexité, de sa pluralité et des compromis qui peuvent s'établir entre des systèmes de sens, des individus ou des domaines différents.

6. Pour conclure

Nous terminons le présent article en répondant à la question suivante : quand et comment les partenariats éducatifs à caractère culturel contribuent-ils aux prises de conscience mentionnées ? Ils alimentent ces dernières lorsqu'ils mettent les élèves en présence d'un créateur ou d'un organisme culturel qui ébranle leurs représentations de la culture, leurs valeurs, leur vision du monde ou celles que l'école leur propose (Meban, 2002 ; Thomson, Hall et Russell, 2006). Pour que les élèves puissent saisir en quoi le créateur ou ce qu'ils expérimentent à travers le partenariat diffèrent d'eux ou de ce qu'ils vivent dans leur milieu, ou encore présentent des accents familiers, certains aspects doivent être pris en compte. Premièrement, il s'avère essentiel que l'enseignant et l'artiste

clarifient leurs attentes en amont du dispositif pédagogique (Thomson, Hall et Russell, 2006) et qu'ils se fixent des objectifs précis et coordonnés (Bumgarner, 1994a), simultanément communs et pluriels. De la sorte, le partenariat poussera les élèves à toucher plusieurs facettes de la culture et les invitera à prendre conscience de sa complexité. En outre, l'enseignant a à préparer la classe au dispositif (Bumgarner, 1994a), que ce soit par des recherches sur le créateur ou sur sa discipline de spécialisation, par une réflexion sur les représentations qu'ont les jeunes de la culture ou de la figure de l'artiste, ou encore par la lecture du livre de l'auteur ou de la pièce de théâtre à laquelle ils vont assister.

Deuxièmement, pendant le dispositif pédagogique, il faut encourager le dialogue entre les élèves, l'enseignant et l'artiste, au sens où le groupe peut poser librement ses questions au créateur, où l'enseignant a la possibilité d'intervenir pour interroger l'artiste, reformuler ses propos ou relancer les échanges, et où l'artiste questionne les élèves sur ce qu'ils pensent ou connaissent de son travail (Wolf, 2008). Il est également essentiel d'agencer plusieurs dispositifs pédagogiques au sein d'un même partenariat : une part de création, de production, de travail en équipe, d'exposition devant public, etc. De la sorte, la collaboration peut générer des impacts pluriels, qui combinent plaisir, apprentissages significatifs, développement de l'habitude de fréquenter des organismes culturels, etc.

Troisièmement, en aval du dispositif pédagogique, il est capital que l'enseignant effectue un réinvestissement, afin que les jeunes reviennent sur ce qu'ils ont appris au cours du dispositif pédagogique et sur leurs représentations des créateurs et de la culture. Ces dernières ont-elles été ébranlées ou confortées ? Qu'est-ce que les élèves retiennent du partenariat ? Grâce à cette réflexion, ainsi qu'à la préparation et aux dispositifs pédagogiques qui la précèdent, les collaborations entre les enseignants et les artistes pourront contribuer à la formation culturelle des élèves en les amenant à développer une posture critique et réflexive... et peut-être entraîner, au gré d'un partenariat donné, un don spontané de culture.

Références

- Adams, T. (2005). *Confines and collaborations in art education*. Mémoire de maîtrise en éducation, University of Nebraska-Lincoln, Nebraska.
- Bamford, A. (2006). L'éducation artistique dans le monde. Une étude internationale (trad. par Y. Goujon). *Revue internationale de Sèvres*, (42), 119-130.
- Boltanski, L. (1990). *L'amour et la justice comme compétences*. Paris : Métailié.
- Boltanski, L. et Chiapello, È. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Boltanski, L. et Thévenot, L. (1991). *De la justification*. Paris : Gallimard.
- Bumgarner, C.M. (1994a). Artists in the classrooms : The impact and consequences of the National Endowment for the Arts' artist residency program on K-12 arts education. *Arts Education Policy Review*, 95(3), 1-19.
- Bumgarner, C.M. (1994b). Artists in the classrooms : The impact and consequences of the National Endowment for the Arts' artist residency program on K-12 arts education (part II). *Arts Education Policy Review*, 95(4), 1-28.
- Chiapello, È. (1998). *Artistes versus managers*. Paris : Métailié.
- Côté, H. (2008). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école. Du discours officiel à celui des acteurs*. Thèse de doctorat en psychopédagogie, Université Laval, Québec.
- Côté, H. (2009). The impacts of the presence of the cultural dimension in schools on teachers and artists. *International Journal of Education and the Arts*, 10(4). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.ijea.org/v10n4/>>.

- Côté, H. et Simard, D. (2008). What is the meaning of the integration of the cultural dimension into schools, according to the official discourse of the province of Québec? *McGill Journal of Education*, 43(3), 327-350.
- Côté, H. et Simard, D. (2009). Le tournant culturel du discours officiel québécois sous l'éclairage de la sociologie de la justification. *Revue canadienne de l'éducation*, 32(2), 344-365.
- Derouet, J.-L. (1992). *École et justice*. Paris : Métailié.
- Filiod, J.-P. (2008). Des artistes dans l'école : brouillages et bricolages professionnels. *Ethnologie française*, XXXVIII(1), 89-99.
- Gall, M.D., Borg, W.R. et Gall, J.P. (1996). *Educational research : An introduction*. New York, NY : Longman.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York, NY : Basic Books.
- Giraud, C. (1994). *Concepts d'une sociologie de l'action*. Paris : L'Harmattan.
- Gouvernement du Québec (1992). *La politique culturelle du Québec*. Québec : MCCCFC.
- Gouvernement du Québec (1997). *La Culture et l'Éducation : deux partenaires indissociables*. Québec : MCCCFC.
- Gouvernement du Québec (2004). *La culture à l'école*. Québec : MCCCFC et MELS.
- Hanley, B. (2003). The good, the bad, and the ugly – Arts partnerships in Canadian elementary schools. *Arts Education Policy Review*, 104(6), 11-20.
- Kind, S., de Cosson, A., Irwin, R.L. et Grauer, K. (2007). Artist-teacher partnerships in learning : The in/between spaces of artist-teacher professional development. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 839-864.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Maestracci, V. (2006). L'éducation artistique à la croisée de la création et des logiques scolaires. *Revue internationale de Sèvres*, (42), 21-29.
- Matthews, M. (2008). How can we create the conditions for students' freedom of speech within studies in art? *Journal of Art and Design Education*, 27(2), 133-143.
- Meban, M. (2002). The postmodern artist in the school: Implications for arts partnership programs. *International Journal of Education and the Arts*, 3(1). Document téléaccessible à l'adresse < <http://www.ijea.org/v3n1/>>.
- Mellouki, M. et Gauthier, C. (2003). *Éducation et culture*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Pahl, K. (2007). Creativity in events and practices : A lens for understanding children's multimodal texts. *Literacy*, 41(2), 86-92.
- Thomson, P., Hall, C. et Russell, L. (2006). An arts project failed, censored, or...? A critical incident approach to artist-school partnerships. *Changing English*, 13(1), 29-44.
- Upitis, R. (2005). Experiences of artists and artist-teachers involved in teacher professional development programs. *International Journal of Education and the Arts*, 6(8). Document téléaccessible à l'adresse <<http://ijea.org/v6n8/>>.
- Valentin, É. (2006). *L'éducation aux arts et à la culture dans une perspective internationale*. Montréal : INRS.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal/Bruxelles : Les Presses de l'Université de Montréal/De Boeck.
- Wolf, S.A. (2008). The mysteries of creative partnerships. *Journal of Teacher Education*, 59(1), 89-102.