Les finalités des partenariats éducatifs à caractère culturel

Héloïse Côté, Ph.D.*

**Centre de recherche en éthique de l'Université de Montréal, Université de Montréal*
C.P. 6128, succ. Centre-Ville, Montréal, Québec, Canada
H3C 3J7
Heloise.Cote@gmail.com

RÉSUMÉ. *Depuis une vingtaine d'années, les politiques éducatives à travers le monde prennent un « tournant culturel » en accroissant la présence de l'éducation culturelle dans les programmes d'études. Les partenariats éducatifs à caractère culturel constituent l'un des moyens promus par les gouvernements pour effectuer ce rehaussement. Quelles sont les finalités de ces partenariats, compris comme des collaborations entre des artistes et des enseignants ? Afin de répondre à cette question, six discours culturels sur le rôle de l'artiste au regard de la société ont été examinés : les discours traditionnel, humaniste, romantique, avant-gardiste, postmoderne et connexionniste. Cette analyse a permis de cerner les finalités suivantes : patrimoniale, artistique, esthétique, critique, économique, politique et éthique. Étant donné que chacune de ces finalités repose sur une contradiction, il semble que l'apport spécifique des partenariats éducatifs à caractère culturel soit d'initier les élèves à la complexité de la culture et de développer leur pensée critique.*

MOTS-CLÉS : *Partenariats éducatifs à caractère culturel, finalités de la formation culturelle des élèves, fondements de l'éducation, rôle de l'artiste, analyse de discours, artistes à l'école, enseignement primaire et secondaire, culture et enseignement, relations école et culture.*

1. Le tournant culturel des politiques éducatives

À la fin du 20e siècle et au début du 21e, plusieurs systèmes éducatifs[1] s'engagent dans un « tournant culturel[2] » [BUCKINGHAM & JONES 01 ; CÔTÉ & SIMARD 09 ; HALL & THOMSON 07]. Ce tournant se caractérise par la volonté de mettre l'accent sur la formation culturelle des élèves[3]. Pour ce faire, les gouvernements créent des programmes tels que les *Creative Partnerships* en Angleterre ou *La culture à l'école* au Québec, qui financent les partenariats éducatifs à caractère culturel[4] [MAESTRACCI 06 ; SHARP & LE MÉTAIS 00]. Outre leur contribution au tournant culturel, ces collaborations participent également d'une mouvance éducative en faveur de la pédagogie par projets[5]. En effet, cette dernière suppose d'amener les élèves à rencontrer des experts[6], dont ceux du milieu culturel, dans le cadre d'un processus conduisant à une production concrète [CÔTÉ 08]. Quel est l'apport des artistes[7] à la formation culturelle des élèves ? Contribuent-ils de manière spécifique à cette formation ou sont-ils des ressources parmi tant d'autres dans le cadre de la réalisation d'un projet ? Répondre à ces interrogations requiert d'abord de saisir les finalités des collaborations entre les artistes et les enseignants.

Les recherches sur les partenariats éducatifs à caractère culturel se multiplient depuis une dizaine d'années dans différents pays d'Europe, d'Amérique et d'Asie [ADAMS 05 ; CÔTÉ 08 ; CRAMER 03 ; FILIOD 08 ; GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ 08 ; HALL 07 ; HALL & THOMSON 07 ; KERLAN 04 ; KIND et al. 07 ; MATTHEWS 08 ; MEBAN 02 ; MELLOUKI & GAUTHIER 03 ; NECKER 06 ; NG HEUNG-SANG 01 ; PAHL 07 ; UPITIS 05 ; WILKINSON 00 ; WOLF 08]. Leurs résultats suggèrent une forte similitude entre les pays qui favorisent les collaborations entre les artistes et les enseignants. Qualitatives pour la plupart, ces études portent surtout sur les effets de ces collaborations et ne s'intéressent pas nécessairement à leurs finalités. Certes, certaines analyses suggèrent que la rencontre avec un artiste a pour but d'alimenter la créativité des élèves [PAHL 07]. D'autres incitent à penser qu'il s'agit de faire vivre à la classe une expérience esthétique [KERLAN 04] ou de l'amener à s'exprimer [MATTHEWS 08]. Cependant, ces pistes ne sont pas forcément examinées sous l'angle de leurs fondements, des représentations de l'art et de l'artiste qui les alimentent. De plus, comme ces recherches portent précisément sur les collaborations entre les artistes et les enseignants, elles s'interrogent rarement sur l'apport spécifique des créateurs par rapport à d'autres professions. Enfin, quelques chercheurs mentionnent que le rôle des acteurs, et plus particulièrement celui des artistes, doit être clarifié [CÔTÉ 2008 ; MELLOUKI & GAUTHIER 03 ; WILKINSON 00] pour que les partenariats éducatifs à caractère culturel se déroulent harmonieusement, qu'ils aient des impacts positifs sur les apprentissages des élèves et que tous les acteurs impliqués en retirent une certaine satisfaction. Ainsi, il est nécessaire de décrire, analyser et comprendre les finalités des collaborations entre les enseignants et les artistes, en vue de préciser l'apport particulier des créateurs à la formation culturelle des élèves. Pour ce faire, il faut d'abord décrire, analyser et comprendre les

---

1. À cet effet, Sharp et Le Métais ont relevé dans une étude qu'au moins dix-neuf systèmes éducatifs ont pris part à un tel tournant [SHARP & LE MÉTAIS 00].

2. Le terme « culture » est éminemment polysémique, aussi est-il important de préciser la définition privilégiée dans le présent article. Il est compris 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 [GEERTZ 73].

3. La recherche porte uniquement sur les programmes qui concernent les années de scolarité obligatoire.

4. Soit des collaborations entre des enseignants et des artistes ou des organismes culturels. Elles peuvent se dérouler à l'intérieur de la classe (l'artiste vient à l'école) ou à l'extérieur de celle-ci (les élèves vont au théâtre ou dans l'atelier du créateur).

5. Un projet est « l'opération consistant à coordonner des ressources diverses dans un but précis et pour une période limitée dans le temps » [BOLTANSKI & CHIAPELLO 99 : 681]. Dans le cadre de la pédagogie dite « par projets », le projet comporte un but précis (la production d'une œuvre), nécessite le recours à des ressources diversifiées (des connaissances issues d'autres disciplines, les pairs, l'enseignant, des experts à l'extérieur de l'école) et a une durée limitée (de quelques heures à quelques mois) [CHAMBERLAND et al. 99].

6. Le masculin est utilisé à titre épicène.

7. Il est important de préciser ce que recouvre le terme « artiste » dans la présente recherche, car il se laisse difficilement enfermer dans une définition rigide [MOULIN 97]. Il sera ici entendu dans un sens large, qui réunit différentes professions engagées dans un processus de création touchant un ou plusieurs des domaines artistiques que sont l'architecture, le design, la musique, les formes variées de la littérature (poésie, théâtre, roman, etc.), les arts plastiques, le cinéma, la photographie, les métiers d'arts et ce qui relève des pratiques interdisciplinaires (par exemple la bande dessinée).

représentations du rôle de l'artiste dans la société, puisque celles-ci fondent son rôle scolaire et, par le fait même, les finalités des partenariats éducatifs à caractère culturel. Une telle étude contribuera au domaine des fondements de l'éducation et, plus spécifiquement, au champ des recherches sur les collaborations entre école et culture. Elle alimentera aussi la pratique d'enseignants et d'artistes qui prennent part à des partenariats éducatifs à caractère culturel ou qui souhaitent le faire, ainsi qu'à la réflexion des concepteurs des programmes qui encadrent ces partenariats.

Dans un premier temps, la méthode employée pour effectuer la présente étude sera décrite. Dans un deuxième temps, les discours culturels sur le rôle de l'artiste au regard de la société seront définis, de manière à dégager, dans un troisième temps, les finalités des partenariats éducatifs à caractère culturel. Dans un quatrième temps, les contradictions inhérentes à ces finalités seront examinées, ce qui donnera lieu à une discussion sur la contribution des artistes à la formation culturelle des élèves. Pour conclure, les limites de l'étude et des perspectives pour de futures recherches seront identifiées.

2. Méthodologie

La posture épistémologique adoptée dans la présente recherche est celle de la philosophie herméneutique. Cette dernière amène le chercheur à construire une théorie de la signification grâce à l'interprétation et à la compréhension de textes [VAN DER MAREN 95]. S'appuyer sur l'herméneutique implique de reconnaître que les présupposés de l'interprète font partie intégrante du processus d'analyse des données. En effet, les connaissances antérieures, les hypothèses, les expériences passées du chercheur et les traditions dans lesquelles il s'inscrit nourrissent les interrogations qu'il soulève afin que ses données lui répondent[8]. En conséquence, la philosophie herméneutique postule qu'une recherche ne peut parvenir à l'objectivité. Toutefois, elle autorise l'objectivation, au sens où l'interprète a recours à une méthode rigoureuse dans le but de restreindre la part de subjectivité que comporte toute analyse. C'est ce qui a été fait ici.

Étant donné que cette étude vise à décrire, analyser et comprendre des finalités et qu'elle s'appuie sur la philosophie herméneutique, elle relève de l'approche qualitative. Cette dernière s'avère adéquate pour examiner les partenariats éducatifs à caractère culturel, car elle a pour objectif la compréhension de phénomènes [VAN DER MAREN 95]. De plus, elle est privilégiée par la majorité des travaux sur les collaborations entre artistes et enseignants, ce qui illustre sa pertinence pour analyser ce sujet. Plus précisément, la présente recherche qualitative est à caractère théorique et spéculatif, parce qu'elle a pour but de développer et de préciser des connaissances théoriques grâce à une réflexion sur d'autres énoncés théoriques et sur les valeurs qui fondent des pratiques particulières [VAN DER MAREN 95].

Pour guider cette réflexion, l'analyse de discours a été sélectionnée parmi les nombreuses méthodes qualitatives. Ce type d'analyse suppose de traiter les discours comme des « textes en contexte » qui prennent sens sous l'éclairage du contexte social, politique, économique, artistique, éducatif, etc. qui leur donne naissance [TITSCHER et al. 00]. L'analyse de discours est pertinente pour saisir les finalités des partenariats éducatifs à caractère culturel, puisque ce sont des discours culturels qui déterminent les représentations qu'une société a des artistes et de leur rôle à l'école [GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ 08]. Pour cerner ces discours culturels, un corpus a été constitué à l'aide de l'intertextualité. Cette dernière implique de consulter les références des travaux sur les partenariats éducatifs à caractère culturel, puis les références de ces références et ainsi de suite jusqu'à saturation de l'information [CÔTÉ & SIMARD 07], c'est-à-dire jusqu'à ce que nulle information nouvelle ne soit apportée par l'ajout d'un texte [VAN DER MAREN 95].

Une fois que le corpus a été formé, les discours culturels ont été délimités grâce à la méthode des idéaltypes de Max Weber, qui conduit à systématiser et à mettre en relief ce qui apparaît « spécifique d'une époque par opposition à celles qui l'ont précédée, en attachant plus d'importance aux variations qu'aux constantes » [BOLTANSKI & CHIAPELLO 99 : 47]. Le recours aux idéaltypes a permis de définir une typologie des rôles de l'artiste dans la société. Toutefois, l'idéaltype comporte deux limites : premièrement, il « ne s'identifie jamais à la réalité. Sa valeur heuristique tient au contraire au fait qu'il constitue une représentation idéelle, une rationalisation utopique » [HIRSCHHORN 99 : 550]. Ainsi, bien que les discours culturels identifiés offrent des représentations du rôle de l'artiste dans la société, celles-ci demeurent théoriques et ne correspondent pas exactement aux cas singuliers de créateurs s'impliquant dans le monde social. Deuxièmement, les typologies n'épuisent pas toutes les manifestations d'un phénomène donné [HIRSCHHORN 99]. Même si les discours

8. Pour l'herméneutique, l'interprétation est un dialogue qui prend la forme de la question et de la réponse [GADAMER 96].

culturels proposés couvrent le plus grand spectre possible de représentations de l'artiste proposées par les travaux menés sur le sujet, les créateurs actuels peuvent jouer d'autres rôles dans le monde social. C'est dire que la présente typologie, même si elle tend à l'exhaustivité, comporte des limites. Malgré ces dernières, la méthode des idéaltypes a pour principal avantage de permettre d'organiser et de systématiser les différentes représentations de l'artiste et de son rôle dans la société, démarche essentielle pour comprendre son rôle dans les partenariats éducatifs à caractère culturel.

Six discours culturels sur les rôles de l'artiste dans la société ont été cernés. Conformément à la méthode de l'analyse de discours, ils ont été examinés sous l'éclairage de leur contexte d'émergence de façon à leur donner sens. Ensuite, les points de convergence et de divergence de ces discours ont été circonscrits. Ce processus a conduit à identifier sept finalités et autant de paradoxes. La figure 1 offre une vue d'ensemble des résultats obtenus.

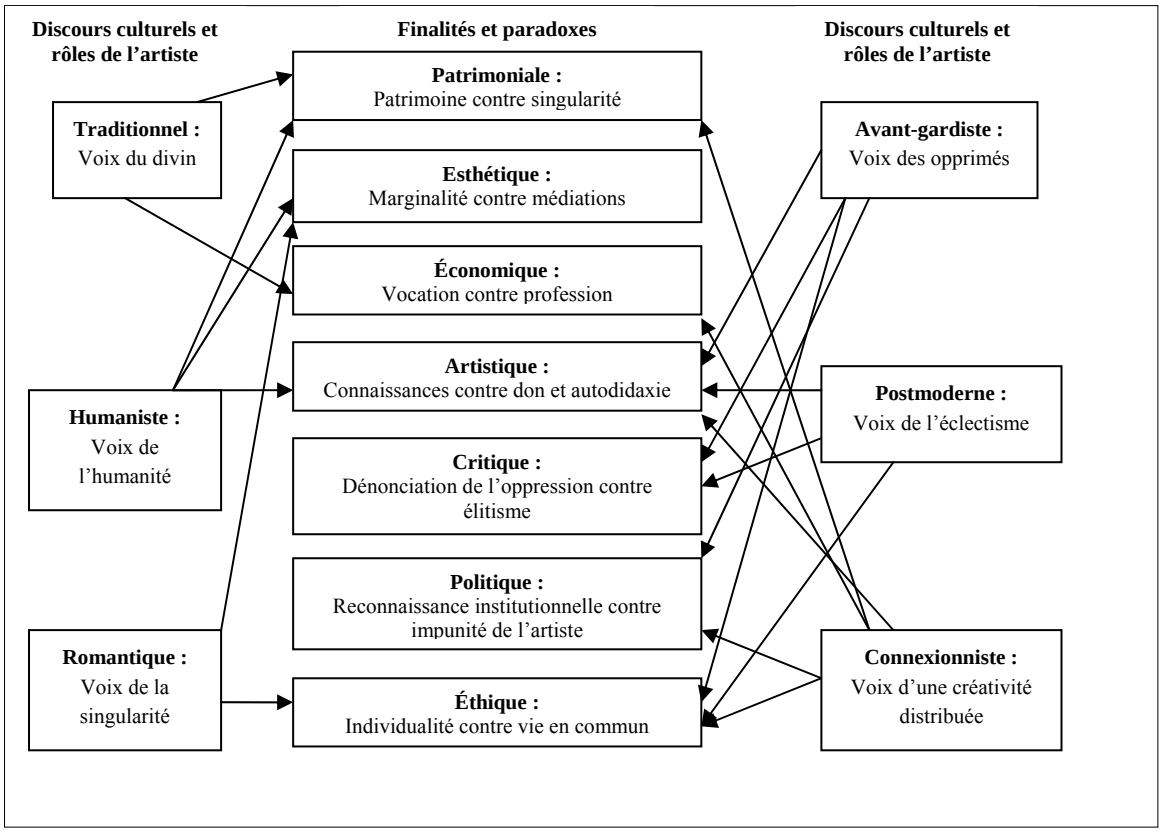

Figure 1. *Discours culturels, finalités et paradoxes*

3. Les rôles de l'artiste au regard de la société

Les six discours culturels sur le rôle de l'artiste au regard de la société seront présentés en ordre chronologique. Ainsi, les discours traditionnel et humaniste seront d'abord définis, puis les discours romantique, avant-gardiste, postmoderne et connexionniste suivront.

Le discours traditionnel[9], dont les origines se perdent dans la nuit des temps, fait de l'artiste un artisan. Son rôle consiste alors à imiter fidèlement la création divine [KEARNEY 88]. Pour ce faire, l'artiste pensé comme artisan doit reproduire les canons esthétiques et les savoir-faire transmis de génération en génération. Son activité relève donc essentiellement de la mimèsis. En produisant des objets qui reflètent le plus exactement possible la nature instituée par une divinité, l'artisan permet au public d'accéder à l'univers spirituel qui coexiste avec le monde matériel [HAYNES 97]. Par conséquent, son œuvre n'est pas évaluée à l'aune de critères de beauté, mais en fonction de son utilité, de sa contribution à une fonction sociale précise : « Whatever the artist made had to be well conceived, well wrought, and long-lasting. His creation was perceived not only as a Virgin

9. Ce discours est qualifié de « traditionnel » parce que « dans les sociétés traditionnelles, l'« art » signifie ce que nous entendons encore dans l'expression « les arts et métiers », et l'artiste reste essentiellement un artisan, qui se distingue seulement de l'ouvrier, du manouvrier ou du tâcheron par la maîtrise autonome de son métier » [FREITAG 02 : 101].

and Child or a Resurrection of Christ but as an object with a function, a thing made by a skilled craftsman for a specific commission » [COLE 83 : 32]. À l'instar d'autres gens de métier dont la production a une fonction utilitaire, l'artiste du discours traditionnel conserve l'anonymat. De fait, pour que ses œuvres soient au service du divin, il doit posséder un ethos anti-individualiste, caractérisé par des valeurs d'obéissance (à un dieu, à une tradition et à une église), de patience et de foi [HAYNES 97]. Il a aussi à effacer les traces de son intervention sur l'objet de culte afin que le fidèle puisse entrer en contact direct avec le monde spirituel. En conséquence, l'artiste en artisan ne chercher ni à se distinguer par son originalité, ni à innover : « ce qui, au contraire, témoignait de la qualité de l'artisan était son habileté à reproduire les savoir-faire antérieurs, les canons pratiques ou esthétiques, qui n'étaient pas identifiés par la référence à un auteur mais, à l'opposé, certifiés par leur caractère collectif, anonyme » [HEINICH 96 : 14]. Ainsi, le discours traditionnel fait de l'artiste le reflet et la voix du divin. Il lui revient en effet de mettre les fidèles en contact avec le monde spirituel grâce à la reproduction des savoirs et des savoir-faire de la tradition.

Le discours humaniste[10] fait de l'artiste « the authentic producer of those objects which every civilization leaves behind as the quintessence and the lasting testimony of the spirit which animated it » [ARENDT 68 : 201]. Ce discours voit le jour à la Renaissance, alors que le travail artistique se détache progressivement des métiers et des techniques pour devenir une discipline intellectuelle, constituée connaissances théoriques de facultés et d'aptitudes et non strictement de procédures [JIMENEZ 97 ; MOULIN 97]. L'intellectualisation de l'art conduit le créateur à se détacher du statut d'artisan et à devenir un artiste au sens où l'entendent les gens de la Renaissance, soit un individu qui étudie et pratique les arts libéraux [CASTELNUOVO 89]. Cette dimension théorique dont se dote l'activité artistique repose sur une articulation entre l'imitation des canons de l'Antiquité gréco-latine et l'introduction de savoirs mathématiques et de réflexions sur l'art [COLE 83 ; MOULIN 97]. Par conséquent, la seule imitation de techniques ne suffit plus pour accéder au statut d'artiste : le créateur doit également fréquenter une académie, connaître l'histoire, la littérature, les connaissances théoriques propres à sa discipline [COLE 83 ; HEINICH 96]. De la sorte, il peut donner naissance à des œuvres qui résultent non seulement de la reproduction de la nature et des lois de la perspective [JIMENEZ 97], mais aussi d'une volonté d'innover. En effet, selon le discours humaniste, l'artiste ne se contente pas de copier le monde extérieur : il le surpasse, l'embellit et, ce faisant, réalise un idéal de haute beauté [KRIS & KURTZ 79]. Par le fait même, l'artiste assure l'éternité à l'humanité, parce qu'il préserve ce qu'elle a de plus beau et de plus vrai dans une création singulière qui passera à la postérité. Le discours humaniste fait ainsi de l'artiste la voix de l'humanité, celui qui peut incarner ce qu'elle a de meilleur dans une oeuvre originale.

Le discours romantique[11] se constitue au milieu du 18e et au 19e siècles dans un monde en proie à de nombreux bouleversements : guerres, révolutions française et américaine, révolution industrielle, essor de la démocratie… [BAINBRIDGE 05]. Ces perturbations amènent les artistes à prendre conscience de la nécessité de rompre avec l'image de l'artiste humaniste et du « besoin de composer avec un imaginaire social saturé de symboles et de schèmes de pensée chrétiens et avec une culture valorisant encore largement la souffrance » [BRISSETTE 05 : 185]. Pour effectuer cette rupture et satisfaire ce besoin, les créateurs romantiques valorisent les émotions et l'individualité contre la raison et la foule et privilégient la nature au détriment de la société. Le discours romantique suppose en effet que l'artiste renonce « aux satisfactions ordinaires de la vie dans le monde, […] au succès et à la plénitude des relations humaines » [TAYLOR 98 : 531]. Ce sacrifice lui permet de se consacrer à l'inspiration et à sa vision, mais le voue également à connaître une destinée tragique. L'artiste romantique se fait donc bohème et s'inscrit dans un « régime de singularité », selon lequel « le génie isolé est valorisé contre la foule et la communauté des pairs, l'excentricité contre l'observance des canons, l'innovation contre la reproduction des modèles, la marginalité contre la conformité, l'artiste prophète contre l'artiste mondain, et la vérité de la postérité contre l'aveuglement ou le mensonge du temps présent. L'artiste désormais n'est plus seulement celui qui peut être singulier, mais celui qui doit l'être, par principe » [HEINICH 05 : 112]. C'est dire que le discours romantique institue l'artiste en producteur qui s'affranchit des contraintes artistiques et sociales et qui exprime l'art dans ce qu'il a de plus singulier. Pour ce faire, l'artiste ne se forme plus au contact

10. Ce discours est qualifié d'« humaniste » parce qu'il apparaît à la Renaissance, qui « voit le triomphe de l'humanisme : c'est l'homme qui prend la mesure de l'acte créateur, à la fois comme artiste, « interprète entre la nature et l'art », selon la formule de Léonard de Vinci, et comme objet, tel qu'il apparaît représenté dans la peinture ou la sculpture » [JIMENEZ 97 : 49].

11. Ce discours est nommé « romantique » précisément parce qu'il renvoie aux idées propres au courant romantique en art, qui voit le jour au cours de la deuxième moitié du 18e siècle et qui est censé se terminer pendant la deuxième moitié du 19e siècle. Toutefois, là où l'art associé au courant romantique connaît une fin, le discours romantique, lui, perdure encore aujourd'hui et nourrit une certaine représentation de l'artiste.

de l'institution scolaire : il se pose en autodidacte, en génie dont le don se manifeste dès sa tendre enfance [KRIS & KURTZ 79]. Ses productions sont alors pensées comme autant de prolongements de ses émotions et de sa singularité, comme des manifestations de son idiosyncrasie [FERRY 91]. C'est avec le discours romantique que naît l'idée que l'art n'a d'autre but que l'art, ce qui implique notamment que le contenu de l'œuvre importe moins que celui qui la signe [HAYNES 97]. En conséquence, ce discours fait de l'artiste la voix de l'individualité, de la marginalité, des sentiments et des émotions.

Le discours avant-gardiste [12] voit le jour au 19e siècle sous la plume de Saint-Simon, qui associe progressisme, artistes et scientisme. Ce discours repose sur la conviction que l'art radical constitue un agent de subversion et de reconstruction de la société [KEARNEY 88] et fait du créateur un individu engagé, capable de révolutionner les sphères artistique et politique. Ces dernières sont en effet indissociables pour le discours avant-gardiste : c'est en rompant avec les institutions et les traditions artistiques que l'artiste provoque des changements dans la société. Pour effectuer cette rupture, les tenants de l'avant-garde souhaitent donner naissance à des œuvres originales, dont la signification est indépendante de tout agent extérieur : il s'agit, « selon le célèbre mot de Picasso, […] de peindre les objets tels qu'on les pense, non tels qu'on les voit » [FERRY 91 : 313]. Afin de générer une telle production, les créateurs se dissocient de l'école et des normes artistiques qu'elle transmet. Cependant, même si les artistes s'inscrivent en rupture avec les pratiques et les savoirs institutionnalisés, ils connaissent ceux-ci. L'avant-garde allant de pair avec le scientisme, les artistes deviennent des savants, des théoriciens de leurs œuvres : « Praticiens et techniciens de génie […], ils explorent les multiples possibilités offertes par leur époque, liées à l'utilisation de matériaux et de procédés nouveaux et aux choix de formes inédites. Philosophes, ils s'interrogent sur les implications sociales, politiques, voire métaphysiques, de l'art moderne » [JIMENEZ 97 : 326]. Ainsi, le discours avant-gardiste donne au créateur le rôle de critiquer et de transgresser le monde social. Ce faisant, l'artiste promeut simultanément un art en rupture avec les traditions et un monde plus juste et plus égalitaire : « il s'agit d'incarner, à plusieurs, l'innovation en art en même temps que le progressisme politique et social » [HEINICH 05 : 302]. Le rôle de l'artiste est ainsi compris comme celui d'être la voix des opprimés, qui innove et dénonce les injustices par l'entremise de ses œuvres.

À l'image de l'artiste comme être singulier et de son œuvre comme création originale répond le discours postmoderne[13], dont les origines se situent autour des années 1960. Les tenants de ce discours considèrent que l'art doit se caractériser essentiellement par l'hybridité et le pluralisme [JENCKS 96]. L'artiste est celui qui démystifie l'art associé aux discours culturels antérieurs, qui brouille les frontières entre l'art et l'usuel, entre le populaire et l'élite, et ce, en recourant à l'humour et à l'ironie. Il est ainsi pensé comme « un producteur d'expériences, un illusionniste, un magicien ou un ingénieur des effets, et les objets perdent leurs caractéristiques établies » [MICHAUD 03 : 12]. Par le fait même, le discours postmoderne soulève la question suivante : qui peut dire qui est artiste et qui ne l'est pas, alors que les créateurs eux-mêmes contestent les notions mêmes d'auteur tout-puissant, de narration structurée, de profondeur métaphysique de l'oeuvre et qu'ils annoncent la fin de l'art [KEARNEY 88] ? L'importance du travail d'hybridation et de déconstruction qu'accomplit l'artiste est telle que, pour le discours postmoderne, la production finie importe moins que la démarche artistique qui lui donne naissance : « Happenings, performance art, and conceptual art [...] explored the theatrical element of the creative process and the theoretical underpinnings of art, paying little attention to the production of finished art objects » [COX 82 : 94]. Étant donné l'accent mis sur l'intention et le processus créatifs, l'artiste doit connaître les traditions et les notions qu'il déconstruit. En ce sens, l'institution scolaire joue un rôle important dans le développement de son identité de créateur, et ce, même s'il en vient à s'inscrire en rupture avec elle et les savoirs qu'elle transmet. De plus, les industries culturelles influencent elles aussi l'art postmoderne de manière importante, puisque les créateurs intègrent les icônes qu'elles produisent à leurs œuvres. Il s'agit là d'un autre moyen auquel les artistes postmodernes ont recours afin de générer un flou entre ce qui relève ou non de l'art. Le discours postmoderne fait ainsi de l'artiste la voix de l'hétérogène et de l'éclectisme, de l'art institutionnalisé aussi bien que de l'art traditionnel, populaire, produit et diffusé par les industries culturelles.

---

12. Nommé ainsi parce que le terme d'« avant-garde » est employé pour désigner ce qui noue le politique avec l'artistique [HEINICH 05].

13. Qualifié de la sorte parce qu'il se constitue pendant une période où les fondements artistiques, philosophiques, épistémologiques, économiques, sociaux et politiques de la modernité sont remis en cause [HARGREAVES 94].

Enfin, le discours connexionniste[14], qui apparaît dans les années 1980 et 1990, fait de l'artiste un être à la fois distinct et commun, qui s'inscrit dans différentes sphères de l'activité sociale et non strictement dans celle de l'art. Ce discours considère aussi le créateur comme le représentant de la classe socioprofessionnelle des « créatifs[15] culturels » [FLORIDA 02 ; RAY & ANDERSON 01], dont l'émergence est liée à celle d'une économie du savoir. « These people engage in complex problem solving that involves a great deal of independent judgment and requires high levels of education or human capital. In addition, all members of the Creative Class […] share a common creative ethos that values creativity, individuality, difference and merit » [FLORIDA 02 : 8]. L'artiste est ainsi vu comme le modèle du « travailleur du futur, avec la figure du professionnel inventif, mobile, indocile aux hiérarchies, intrinsèquement motivé, pris dans une économie de l'incertain, et plus exposé aux risques de concurrence interindividuelle et aux nouvelles insécurités des trajectoires professionnelles » [MENGER 02 : 9]. Quant à l'œuvre, elle résulte d'un dialogue avec les traditions et l'actualité. Elle s'inscrit dans les débats qui divisent la sphère de l'art, elle tisse des liens avec d'autres œuvres, elle reflète un questionnement sur des thèmes variés et elle contribue à la compréhension de la société [LIOT 04]. L'artiste est celui qui, grâce à sa production, établit des médiations entre le passé et le présent, entre des personnes et des sources variées d'informations. Il est ainsi un médiateur qui se connecte à une vaste palette d'institutions et de groupes sociaux de manière à nourrir, expliquer et promouvoir son travail [LIOT 04 ; NICOLAS-LE STRAT 96]. L'école joue un rôle majeur dans ce processus d'établissement de connexions, puisque c'est à l'intérieur de ses murs que le créateur apprend comment vivre de son art, devenir un artiste professionnel et se faire connaître par les réseaux qui structurent son domaine [MOULIN 97]. Le discours connexionniste propose de la sorte de définir l'artiste comme la voix d'une créativité dite « distribuée », car elle est constituée de l'ensemble des connexions qu'un individu a établies au fil de son existence, avec des gens, des domaines de savoirs, des institutions, etc.

L'examen des six discours culturels suggère qu'au fil du temps, le créateur peut avoir un apport particulier, étroitement associé à la promotion de l'art comme sphère autonome. Il peut ainsi être la voix de la singularité, des opprimés ou de l'éclectisme. Par contre, trois discours assimilent l'artiste à d'autres groupes sociaux, par exemple quand il se fait la voix du divin (comme les moines ou d'autres gens de métier), la voix de l'humanité (comme ceux qui pratiquent les arts libéraux) ou d'une créativité distribuée (comme les travailleurs créatifs). Quelles sont les conséquences de ces différents rôles sur les finalités des partenariats éducatifs à caractère culturel ? Pour répondre à cette interrogation, dégager les finalités de ces partenariats s'avère nécessaire.

4. Les finalités des partenariats éducatifs à caractère culturel

Croiser les six discours culturels a permis d'identifier sept points communs et autant de finalités à accorder aux partenariats éducatifs à caractère culturel, soit les finalités patrimoniale, esthétique, économique, artistique, critique, politique et éthique.

Premièrement, les discours traditionnel, humaniste et connexionniste suggèrent que l'artiste s'inscrit dans une tradition. Par l'entremise de ses créations et de son discours, il transmet un héritage constitué d'œuvres, de courants de pensée, de savoir-faire, de mouvements et de récits historiques qui font partie intégrante du patrimoine d'une société. C'est dire que la rencontre avec un artiste alimente une finalité patrimoniale, comprise comme la connaissance d'un legs d'œuvres, de procédures et de récits significatifs pour une communauté. En se faisant le créateur de cet héritage, le miroir de ces traditions et le médiateur qui suscite un dialogue entre le passé et le présent, l'artiste amène les jeunes à découvrir et à comprendre ce patrimoine et à respecter ceux qui l'ont façonné.

Deuxièmement, les discours humaniste et romantique font de l'artiste un être unique, génial et sensible, qui promeut l'idée que l'art n'a d'autre finalité que l'art et qui exprime ce qu'il ressent dans ses œuvres. Le créateur incarne donc un certain modèle de l'être humain qui, selon le discours romantique, évolue en marge de la société. Quand les partenariats éducatifs à caractère culturel mettent les élèves en contact avec un tel individu, ils contribuent à l'atteinte d'une finalité esthétique. Cette dernière suppose d'insister sur la singularité, la

14. Le qualificatif « connexionniste » a été emprunté à Boltanski et Chiapello, qui l'ont employé pour décrire et expliquer les mutations du capitalisme au cours des quarante dernières années [BOLTANSKI & CHIAPELLO 99]. Ces changements se caractérisent notamment par la diffusion du vocabulaire et des qualités artistiques dans les entreprises.

15. Dans ce discours, la créativité est « une fonction du nombre et de la qualité des liens. Elle […] prend une forme « distribuée » […], la charge de l'innovation étant répartie entre des acteurs différents » [BOLTANSKI ET CHIAPELLO 99 : 192-193].

subjectivité, les émotions et les sentiments, l'imagination et la créativité. Elle implique également que les jeunes apprennent à écouter leur voix intérieure et à se montrer sensibles à la beauté, celle qui les entoure et celle qui se trouve en eux.

Un point de convergence entre les discours traditionnel et connexionniste suggère une troisième finalité. En effet, ces deux discours culturels suggèrent que l'artiste a des rôles à jouer sur le marché, soit ceux de réaliser des œuvres pour ses commanditaires et de contribuer, par sa créativité, à une économie du savoir. Ainsi, les collaborations entre des artistes et des enseignants peuvent familiariser les élèves avec toutes les dimensions du travail artistique et avec les exigences requises pour vivre de l'art. La rencontre avec un créateur contribue par le fait même à l'atteinte d'une finalité économique.

Les discours traditionnel, humaniste, avant-gardiste, postmoderne et connexionniste insistent sur l'importance, pour l'artiste, de maîtriser les savoirs et savoir-faire propres au domaine de l'art. En ce sens, les partenariats éducatifs à caractère culturel peuvent amener les élèves à découvrir les savoirs relatifs à l'art et les techniques nécessaires à la production artistique. Par conséquent, la rencontre avec un créateur alimente une quatrième finalité, dite « artistique », définie comme l'appropriation des concepts, procédures, mouvements de pensée et compétences propres au domaine des arts.

Les discours avant-gardiste et postmoderne insistent sur le rôle critique de l'artiste. Pour le discours avant-gardiste, le créateur doit simultanément s'inscrire en rupture avec les normes artistiques et dénoncer les injustices. Pour le discours postmoderne, l'artiste a à déconstruire l'image du créateur comme auteur tout-puissant et le statut de l'œuvre comme réalisation distincte d'autres productions humaines. Bien que la critique n'ait pas les mêmes cibles pour ces deux discours, ils ont en commun de suggérer que les partenariats éducatifs à caractère culturel alimentent une cinquième finalité, nommée « critique ». Une telle visée suppose d'amener les élèves à transgresser les traditions et les frontières entre l'art et l'utilitaire, à innover et à dénoncer les injustices ou l'ego démesuré de certains créateurs. Pour ce faire, l'artiste peut inviter la classe à recourir au pastiche et à la parodie, à produire des œuvres hybrides, à expérimenter l'automatisme. Le créateur contribue de la sorte à développer la pensée critique des jeunes à l'endroit de la société, de l'art et des cloisons qui isolent ce domaine des autres sphères de l'activité humaine.

Le discours avant-gardiste met l'accent sur l'articulation de l'art au politique. Quant au discours connexionniste, il suggère que les travailleurs créatifs ont tout intérêt à s'impliquer sur la scène politique, de manière à obtenir certains droits : « The Creative Class […] has three fundamental issues to address : (1) investing in creativity to ensure long-run economic growth, (2) overcoming the class divides that weaken our social fabric and threaten economic well-being, and (3) building new forms of social cohesion in a world defined by increasing diversity and beset by growing fragmentation » [FLORIDA 02 : 318]. C'est dire que ces deux discours mettent l'accent sur la participation de l'artiste à la vie politique, que ce soit pour dénoncer l'oppression ou pour que ses droits soient reconnus. Par conséquent, les discours avant-gardiste et connexionniste insistent sur la finalité politique des partenariats éducatifs à caractère culturel, au sens de conscientiser les élèves à leurs responsabilités de citoyens dans des sociétés axées sur le travail créatif. À cet effet, l'artiste peut parler aux jeunes de ses responsabilités de citoyen membre de la communauté des travailleurs créatifs et inviter la classe à réfléchir aux lois qui doivent protéger les liens sociaux et les droits de chacun dans le monde contemporain.

Enfin, les discours romantique, avant-gardiste, postmoderne et connexionniste renvoient à une certaine forme d'éthique, qui implique « (i) une création et une construction aussi bien qu'une découverte, (ii) une originalité, et souvent (iii) une opposition aux règles sociales et même, éventuellement, à ce que nous reconnaissons comme la morale. Mais il est vrai aussi […] qu'elle […] requiert (i) une ouverture à des horizons de signification (car sans eux la création perd la perspective qui peut la sauver de l'insignifiance) et (ii) une définition de soi dans le dialogue » [TAYLOR 92 : 86-87]. Cette éthique suppose aussi de privilégier la « vocation plutôt qu'apprentissage ou enseignement, inspiration plutôt que labeur soigné et régulier, innovation plutôt qu'imitation des canons, génie plutôt que talent et travail » [HEINICH 96 : 43]. C'est dire que le créateur peut incarner un idéal moral, « une image de ce que serait une existence meilleure ou plus élevée, où « meilleure » ou « plus élevée » ne se définissent pas en fonction de nos désirs ou de nos besoins, mais par rapport à un idéal auquel nous devrions aspirer » [TAYLOR 92 : 28]. Ainsi, les partenariats éducatifs à caractère culturel alimentent une finalité éthique, au sens où ils mettent les élèves en présence d'un artiste dont l'idéal moral est pensé en termes de création originale de soi, de vocation, d'innovation, de marginalité. Le créateur amène ainsi la classe à s'interroger sur la possibilité d'une éthique de l'authenticité et de la singularité, sur l'image qu'elle offre d'une existence meilleure.

L'analyse indique que les partenariats éducatifs à caractère culturel contribuent à l'atteinte de différentes finalités. Comment penser cette pluralité ? S'agit-il de chercher à atteindre toutes les finalités identifiées dans le

cadre d'une rencontre avec un artiste ou d'en sélectionner certaines ? Le cas échéant, quelle(s) finalité(s) privilégier dans le cadre d'un partenariat ? En outre, est-ce que ces visées sont toutes spécifiques aux collaborations entre enseignants et créateurs ? Ces interrogations font l'objet de la prochaine section.

5. Les contradictions des finalités des partenariats éducatifs à caractère culturel

D'emblée, la mise en relation des sept finalités révèle qu'elles sont intrinsèquement antinomiques. Il s'agit d'abord d'examiner ces contradictions, puisqu'elles peuvent guider un éventuel choix parmi les visées identifiées.

La finalité patrimoniale suggérée par certains discours culturels introduit une première contradiction : comment la concilier avec l'impératif de singularité caractérisant les finalités éthique et esthétique ? Comment présenter aux jeunes un héritage commun, alors qu'à partir du discours romantique, les représentations de l'artiste et de son art reposent sur « la centralité de l'artiste dans la définition de l'art et […] la valorisation du sujet (le génie) aux dépens de l'objet (l'œuvre) » [CHIAPELLO 98 : 32] ? Comment initier les élèves à ce qui est partagé par l'entremise d'un être qui, selon plusieurs discours, incarne le génie singulier, affranchi de la société ? Patrimoine contre singularité : telle est la première contradiction sous-jacente aux finalités des partenariats éducatifs à caractère culturel.

La finalité esthétique, qui suppose de présenter aux élèves un modèle de singularité et de sensibilité en actes, repose elle aussi sur un paradoxe. Ce dernier oppose cette singularité, ainsi que la marginalité et le rejet du monde social qui lui sont associés, aux échanges entre l'artiste et son public. Cette interaction « n'aurait tout simplement pas lieu sans le troisième terme qui assure l'intégration au monde de l'art : murs des musées et des galeries, argent des institutions […]. Dans ce jeu à trois (production, réception, médiation […]), la place au « tiers » médiateur est d'autant plus indispensable que le champ est plus autonome, l'activité artistique plus tournée sur elle-même » [HEINICH 05 : 339]. L'importance prise par les médiations sociales suggère qu'il n'y a pas de création authentiquement singulière, pas d'artiste qui puisse exister pleinement en régime de singularité : « Tout travail artistique, de même que toute activité humaine, fait intervenir les activités conjuguées d'un certain nombre, et souvent d'un grand nombre, de personnes. […] L'œuvre porte toujours des traces de cette coopération. Celle-ci […] devient souvent plus ou moins systématique, engendrant des structures d'activité collective que l'on peut appeler mondes de l'art » [BECKER 88 : 27]. Présenter un artiste aux élèves suppose la médiation de plusieurs instances, de l'État qui met en place des programmes favorisant les partenariats éducatifs à caractère culturel jusqu'à l'enseignant qui collabore avec le créateur. C'est dire que la visée esthétique est en contradiction avec les multiples médiations sociales qui permettent de l'atteindre.

Un troisième paradoxe relève de la finalité économique. Comme le suggère notamment le discours romantique, l'une des caractéristiques du travail artistique est la vocation, qui s'oppose à l'utilitarisme et à la profession : « la vocation, en effet, est indissociable de cette forme singulière de détermination de l'activité qu'est l'inspiration, qui déclenche et justifie l'activité créatrice. Elle s'oppose point par point à la régularité, à la prévisibilité, au contrôle qui gouvernent l'exercice du métier ou de la profession » [HEINICH 05 : 83]. Or, le discours connexionniste fait des pratiques de l'artiste une profession, celle de créer afin de contribuer à une économie du savoir. Le discours traditionnel, lui, traite l'activité artistique comme un métier, celui de l'artisan. Comment faire tenir ensemble la vocation associée à l'inspiration et la profession créative ? Vocation contre profession : telle est la contradiction inhérente à la finalité économique des collaborations entre artistes et enseignants.

Les créateurs associés aux discours romantique, avant-gardiste et postmoderne tendent à se définir contre les connaissances formelles, les traditions et l'institution scolaire. Pour ce faire, ils valorisent l'impulsion de l'inspiration, le don et l'autodidaxie et ils minimisent « l'influence des formations extérieures et, du même coup, […] survaloris[e]nt les capacités spécifiques du sujet, celles qui ne doivent rien à personne » [HEINICH 96 : 86]. Comment atteindre la finalité artistique, qui suppose la présentation aux élèves de la discipline artistique, alors qu'elle est alimentée par la rencontre avec un individu associé à l'autodidaxie et à l'idéologie du don ? Connaissances contre don et autodidaxie, telle est la contradiction sur laquelle repose la visée artistique des partenariats éducatifs à caractère culturel.

La finalité critique repose elle aussi sur une antinomie. D'un côté se tient le créateur comme voix des opprimés et de l'éclectisme ; de l'autre se trouve l'élitisme, puisque « l'avant-gardisme esthète va de pair avec l'autonomisation des enjeux artistiques, tendant inévitablement à l'élitisme » [HEINICH 05 : 303]. De fait, les œuvres avant-gardistes et postmodernes rejoindraient seulement un petit groupe et s'insèreraient uniquement dans des réseaux réservés aux classes aisées, comme le suggère le « double démenti que ne cessent d'offrir,

d'une part, l'indifférence ou le rejet des masses populaires et, d'autre part, l'intégration réglée par les « institutions de la bourgeoisie », qui les exposent, le « marché capitaliste », qui les achète, et le « pouvoir d'État », qui les subventionne » [HEINICH 05 : 315]. Dénonciation de l'oppression et déconstruction des frontières qui séparent l'art de la sphère populaire contre élitisme des œuvres : telle est la contradiction inhérente à la finalité critique.

La finalité politique participe de la nécessité de doter les créatifs culturels d'institutions qui soutiennent et promeuvent leurs valeurs [RAY & ANDERSON 02]. Ce faisant, elle oppose cette reconnaissance institutionnelle à l'impunité dont jouissent les créateurs : « l'impunité morale de l'art implique que les auteurs, pour peu qu'ils soient reconnus comme artistes, bénéficient d'un privilège moral et juridique non pour ce qu'ils font, mais pour ce qu'ils sont, dès lors que leur seul statut suffit à les mettre à l'abri de poursuites dans l'exercice de leur activité » [HEINICH 05 : 329]. La finalité politique repose ainsi sur un paradoxe, qui met en présence la reconnaissance politique et l'idée que l'artiste est au-dessus des lois, dans la mesure où l'art ne doit obéir qu'à des contraintes qui lui sont propres [HEINICH 05].

Enfin, une contradiction est inhérente à la finalité éthique, puisque l'idéal d'authenticité qui la fonde crédite la singularité [HEINICH 05]. Or, pour être un idéal moral, l'authenticité doit offrir une image de la vie en commun [TAYLOR 92]. Comment penser l'authenticité de l'être singulier et l'existence avec d'autres ? Ou, pour le dire autrement, « comment faire de l'individualité un principe commun, de la singularité une norme et de la transgression un modèle, sans ruiner à la fois les conditions de la communauté, la définition de l'excellence, les limites de la marge, la notion même de norme et l'efficace de la transgression » [HEINICH 05 : 351] ? Individualité contre vie en commun : tel est le paradoxe aux fondements de la finalité éthique.

L'analyse suggère que les partenariats éducatifs à caractère culturel peuvent difficilement contribuer à l'atteinte des sept finalités identifiées, puisque chacune d'elles repose sur une antinomie. Est-ce à dire que de telles collaborations n'ont guère de pertinence sur le plan pédagogique ? Il est possible de répondre par l'affirmative à cette question, car chacune des sept visées peut être atteinte sans le recours à un artiste. Par exemple, l'enseignant fait découvrir aux élèves le patrimoine de communautés variées et les savoirs et savoir-faire artistiques. Les libraires et les conservateurs de musées ont aussi les compétences requises pour initier les jeunes au marché et aux carrières culturelles et alimenter la finalité économique. Par conséquent, la question soulevée au début du présent texte reste entière : quel est l'apport particulier des artistes à la formation culturelle des élèves ? Qu'est-ce qui légitime leurs interventions auprès des publics scolaires ? Quelle est la pertinence pédagogique de recourir aux créateurs ?

En fait, la contribution spécifique des artistes à la formation culturelle des élèves paraît précisément reposer sur les contradictions inhérentes aux finalités des partenariats éducatifs à caractère culturel. La culture, comme il a été suggéré, est l'ensemble des réseaux de significations grâce auxquels les humains donnent sens au monde [GEERTZ 73]. Parce que la culture est intrinsèquement plurielle, les systèmes qui la composent peuvent être en tension, entrer en conflit, voire l'un d'eux peut dominer les autres. C'est dire que la culture est formée de schèmes parfois contradictoires et constitue un lieu de débats et de conflits [BUCKINGHAM & JONES 01]. Selon une telle perspective, l'art est un réseau de symboles parmi d'autres ; cependant, il a pour particularité de rendre manifestes les paradoxes et les conflits de la culture de manière plus concentrée, plus intense qu'au quotidien [SMIERS 03]. L'artiste constitue l'incarnation même de ces contradictions, qu'il exprime dans le cadre de sa production. Tantôt marginal, tantôt acteur sur le marché culturel, tantôt créateur d'œuvres à fonction utilitaire, tantôt producteur d'un art n'ayant d'autre but que d'être art, l'artiste est justement le cas paradigmatique des antinomies de la culture. Cette idée est illustrée par les finalités des partenariats éducatifs à caractère culturel, qui découlent de la mise en dialogue de discours culturels parfois conflictuels. Si la coexistence de ces discours est source de débats, de tensions et de conflits, elle permet aussi d'identifier leurs similitudes, comme le suggèrent les points communs identifiés. En ce sens, rencontrer un artiste permet de conscientiser les élèves à la fois aux paradoxes et à la pluralité de la culture et aux dialogues qu'il est possible d'établir entre des discours, des réseaux de signification contradictoires. Là paraît être l'apport spécifique des partenariats éducatifs à caractère culturel et, par le fait même, leur pertinence pédagogique : grâce à eux, les jeunes peuvent saisir comment des éléments paradoxaux en arrivent à tenir ensemble ou non, dans une œuvre comme dans un individu. Il s'agit là d'un pas considérable vers la compréhension de soi, de l'autre et de la culture dans toute leur complexité.

Comment mettre en place un partenariat qui favorise une telle prise de conscience ? D'abord, s'abstenir de privilégier une finalité au détriment des autres s'avère nécessaire. Comme il a été mentionné antérieurement, quand elles sont traitées séparément, chacune des visées peut être atteinte par d'autres moyens que la rencontre avec un artiste. La réunion des sept finalités constitue une première étape vers la conscientisation à la complexité

de la culture, à la condition de ne pas agglomérer ces visées, mais de les articuler l'une à l'autre. De plus, l'accompagnement pédagogique est essentiel au partenariat, puisque c'est l'enseignant qui amène la classe à saisir les des contradictions inhérentes à l'art et aux représentations des créateurs, qui fait débattre les élèves de leurs perspectives sur le travail artistique et qui reformule les propos de l'artiste si cela s'impose. Une préparation en amont de la rencontre est aussi indispensable, au sens où l'enseignant familiarise les jeunes avec l'œuvre du créateur et son champ de spécialisation et invite la classe à mettre en mots leurs représentations de l'art, de l'artiste et de la culture. L'artiste a aussi un rôle de premier plan à jouer dans ce processus, et ce, en allant au-delà de la seule démonstration de techniques ou de la présentation de ses œuvres pour parler de sa profession, de sa place dans la société, de son processus de création et des multiples médiations qui diffusent son travail. En établissant un dialogue avec les jeunes, en s'inspirant de leurs questions et en les encourageant à aborder leurs représentations de l'artiste, de l'art et de la culture, le créateur peut leur faire prendre conscience de la pluralité des points de vue sur son rôle. En outre, après la rencontre avec l'artiste et, s'il y a lieu, la production d'une œuvre inspirée de son travail, l'enseignant effectue avec la classe un réinvestissement. Cette étape est primordiale, parce que c'est à ce moment que l'enseignant amène les élèves à formuler de vive voix ou par écrit les apprentissages effectués, les représentations modifiées ou confirmées et les prises de conscience effectuées, tout comme les pistes à suivre par la suite. C'est en maintenant un dialogue constant pendant le partenariat entre l'artiste, l'enseignant et les élèves que ceux-ci en viendront à comprendre l'artiste, l'art et, au-delà, la culture dans sa pluralité. De la sorte, les jeunes ont la possibilité de développer leur pensée critique, au sens d'apprendre à se distancier d'une représentation pour la considérer sous l'éclairage d'une autre.

À la suite de ces commentaires, deux mises en garde s'imposent. La première concerne les politiques éducatives et les programmes qui encadrent les partenariats éducatifs à caractère culturel : faut-il qu'ils prescrivent les sept finalités ? Le cas échéant, il s'avère essentiel que cette prescription s'appuie sur des conceptions claires, organisées et explicites de la culture, de l'art et du rôle de l'artiste dans la société, de manière à démontrer la pertinence pédagogique des partenariats éducatifs à caractère culturel et à précier l'apport spécifique de l'artiste à la formation culturelle des élèves. C'est lorsque la contribution des créateurs à cette formation demeure floue qu'il devient possible de questionner sa légitimité. Certains dispositifs d'accompagnement gagnent également à être mis en place, afin de préparer les artistes et les enseignants au partenariat. De la sorte, ils pourront familiariser les élèves à la complexité de la culture.

La seconde mise en garde concerne l'importance accordée à la complexité et au pluralisme de la culture. En insistant sur ces idées, les partenariats éducatifs à caractère culturel risquent d'engager les élèves sur la pente d'un relativisme exacerbé, selon lequel la culture est essentiellement hétérogène et où tout se vaut. Certes, les artistes postmodernes et connexionnistes, en transgressant les frontières et en établissant des liens entre des réseaux de signification diversifiés, remettent en cause les hiérarchisations des objets culturels. À cet effet, il est nécessaire que l'enseignant amène les jeunes à saisir que c'est précisément parce qu'il existe des barrières, des distances et des normes qu'il est possible pour l'artiste de les critiquer et de s'inscrire en rupture avec elles. En ce sens, les enseignants doivent essayer de faire comprendre simultanément aux jeunes l'importance des normes et de la prise de distance par rapport à celles-ci. Si les artistes peuvent être perçus comme des individus marginaux, novateurs et critiques, il n'en demeure pas moins que sans institutions, normes, traditions à transgresser, ils n'auraient pas ce statut. Un partenariat éducatif à caractère culturel qui vise à initier la classe à la complexité de la culture devrait donc permettre aux jeunes de saisir ce paradoxe entre l'existence nécessaire de hiérarchisations et de normes et la création qui les questionne, rompt avec elles ou les récupère pour éventuellement en faire naître de nouvelles.

6. Conclusion

Pour conclure, des pistes de recherche seront dégagées, en lien avec les limites de la présente étude. Puis, une dernière remarque sera faite sur les rôles de l'artiste et de l'enseignant dans les partenariats éducatifs à caractère culturel.

Tout d'abord, une prochaine recherche gagnerait à répondre aux questions laissées en suspens à cause du caractère théorique de la présente étude : comment les partenariats éducatifs à caractère culturel peuvent-ils initier, dans le cadre d'un dispositif pédagogique, les élèves à la pluralité de la culture ? À quels types de dispositifs pédagogiques les partenariats donnent-ils naissance ? Comment les différents acteurs impliqués dans ces collaborations voient-ils les rôles sociaux et éducatifs de l'artiste ? Quelle(s) finalité(s) est (sont) privilégiée(s) dans un partenariat donné ? Quelle compréhension les jeunes ont-ils de l'artiste et de la culture, au terme d'un partenariat ? Au-delà de l'artiste, il serait aussi intéressant d'examiner la contribution de différents

professionnels (conservateurs de musées, scientifiques, historiens, etc.) à la formation culturelle des élèves. En outre, il serait possible de comparer cette contribution à celle des artistes. Par le fait même, la pertinence de la pratique pédagogique conduisant les jeunes à rencontrer des experts pourrait faire l'objet d'une discussion.

Ensuite, les différentes finalités et contradictions identifiées découlent d'une systématisation des discours culturels. Or, cette caractéristique des idéaltypes conduit à la cristallisation de certaines caractéristiques et au cloisonnement des catégories. En ce sens, examiner les carrières de créateurs associés aux différents discours contribuerait à assouplir les définitions proposées et à illustrer comment, dans le monde social, les individus échappent à une catégorisation. De plus, effectuer des entrevues avec des artistes contemporains autoriserait l'analyse de leur compréhension de leur rôle social et enrichirait, rectifierait ou confirmerait les six discours examinés.

Enfin, une partie de l'intérêt et de la pertinence de la présente étude découle du questionnement soulevé par le tournant culturel des systèmes éducatifs à l'échelle internationale. Bien que les études consultées pour la présente analyse suggèrent de fortes similitudes entre les pays, il serait pertinent d'effectuer une recherche comparative sur des partenariats se déroulant dans différentes parties du monde. De la sorte, il serait possible de voir si les rôles attribués à l'artiste diffèrent selon les sociétés et si certains favorisent des finalités particulières. Une telle analyse permettrait également de saisir les impacts des partenariats éducatifs à caractère culturel sur les systèmes éducatifs.

Une dernière précision est de mise sur les rôles de l'artiste et de l'enseignant dans les partenariats éducatifs à caractère culturel : certes, la perspective adoptée porte spécifiquement sur les artistes. Cela n'implique pas de minimiser le rôle de l'enseignant dans de telles collaborations et, au-delà, de remettre en cause la légitimité de l'école au regard de la formation culturelle des élèves. En effet, le créateur qui participe aux partenariats éducatifs à caractère culturel a pour seul et unique rôle de rester un artiste, de manière à être pleinement éducateur [KERLAN 04]. L'accompagnement pédagogique doit demeurer le domaine de l'enseignant, qui prépare les élèves, les supervise et réinvestit avec eux les apprentissages réalisés. C'est lorsque l'enseignant et l'artiste sont eux-mêmes et respectent l'autre pour ses compétences particulières qu'ils peuvent travailler ensemble et, ce faisant, établir un dialogue entre les deux éléments antinomiques qui fondent les partenariats éducatifs à caractère culturel. Au début du présent article, il a été mentionné que ces partenariats participent d'un mouvement en faveur de la pédagogie par projets, qui suppose d'amener les jeunes à rencontrer des spécialistes. Comme le suggère la présente étude, l'artiste qui entre à l'école constitue un expert des contradictions de la culture. Là paraît résider sa légitimité éducative. Or, les discours romantique, avant-gardiste et postmoderne font du créateur un farouche détracteur de l'institution scolaire… La légitimité des partenariats éducatifs à caractère culturel repose donc sur une opposition entre l'expertise de l'artiste en matière de culture et les critiques qu'il adresse à l'école. Les collaborations entre les milieux scolaire et culturel amènent ainsi les enseignants et les artistes à relever le défi d'établir un dialogue entre ces deux éléments contradictoires, de manière à ce que l'école permette aux élèves de prendre conscience des multiples facettes, souvent paradoxales, de la culture.

Remerciements

L'auteure tient à remercier le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) pour soutenir financièrement le présent projet de recherche postdoctoral.

7. Bibliographie

[ADAMS 05] Adams, J., « Room 13 and the contemporary practice of artist-learners », *Studies in art education*, vol. 47, n° 1, 2005, p. 23-33.

[ARENDT 68] Arendt, H., *Between past and future*, Viking Press, New York, 1968.

[BAINBRIDGE 05] Bainbridge, S., « The historical context », dans N. Roe (dir.), *Romanticism*, Oxford University Press, Oxford, 2005, p. 15-26.

[BECKER 88] Becker, H. S., *Les mondes de l'art* (trad. de J. Bouniort), Flammarion, Paris, 1988.

[BOLTANSKI & CHIAPELLO 99] Boltanski, L., Chiapello, È., *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, Paris, 1999.

[BRISSETTE 05] Brissette, P., *La malédiction littéraire*, Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 2005.

[BUCKINGHAM & JONES 01] Buckingham, D., Jones, K., « New Labour's cultural turn: some tensions in contemporary educational and cultural policy », *Journal of educational policy*, vol. 16, n° 1, 2001, p. 1-14.

[CASTELNUOVO 89] Castelnuovo, E. « L'artiste », dans J. Le Goff (dir.), *L'homme médiéval*, Seuil, Paris, 1989, p. 233-266.

[CHAMBERLAND, G. et al. 99] Chamberland, G., Lavoie, L., Marquis, M., *20 formules pédagogiques*, Presses de l'Université du Québec, Québec, 1999.

[CHIAPELLO 98] Chiapello, È., *Artistes versus managers*, Métailié, Paris, 1998.

[COLE 83] Cole, B., *The Renaissance artist at work*, Harper & Row, New York, 1983.

[CÔTÉ 08] Côté, H., L'intégration de la dimension culturelle à l'école. Du discours officiel à celui des acteurs, Thèse de doctorat, Université Laval, 2008, 424 p.

[CÔTÉ & SIMARD 09] Côté, H., Simard, D., « Le tournant culturel du discours officiel québécois sous l'éclairage de la sociologie de la justification », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 32, n° 2, 2009, p. 344-365.

[CÔTÉ & SIMARD 07] Côté, H., Simard, D., *Langue et culture dans la classe de français*, Presses de l'Université Laval, Québec, 2007.

[COX 82] Cox, A., *Art-as-politics*, UMI Research Press, Michigan, 1982.

[CRAMER 03] Cramer, E., *Rapport prospectif sur l'éducation artistique à l'école en partenariat avec des artistes, des institutions et des opérateurs culturels*, Culture et démocratie, Bruxelles, 2003.

[FERRY 91] Ferry, L., *Homo Aestheticus*, Grasset, Paris, 1991.

[FILIOD 08] Filiod, J.-P., « Des artistes dans l'école : brouillages et bricolages professionnels », *Ethnologie française*, vol. XXXVIII, n° 1, 2008, p. 89-99.

[FLORIDA 02] Florida, R., *The rise of the creative class*, Basic Books, New York, 2002.

[FREITAG 02] Freitag, M., *L'oubli de la société*, Presses de l'Université Laval, Québec, 2002.

[GADAMER 96] Gadamer, H.-G., *Vérité et méthode* (trad. de P. Fruchon, J. Grondin, G. Merlio), Seuil, Paris, 1996.

[GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ 08] Gaztambide-Fernández, R. A., « The artist in society: understandings, expectations, and curriculum implications », *Curriculum inquiry*, vol. 38, n° 3, 2008, p. 233-265.

[GEERTZ 73] Geertz, C., *The interpretation of cultures*, Basic Books, New York, 1973.

[HALL 07] Hall, R., « Young queer artists in the classroom », *Journal of art and design education*, vol. 26, n° 1, 2007, p. 73-88.

[HALL & THOMSON 07] Hall, C.,Thomson, P., « Creative partnerships ? Cultural policy and inclusive arts practices in one primary school », *British educational research journal*, vol. 33, n° 3, 2007, p. 315-329.

[HARGREAVES 94] Hargreaves, A., *Changing teachers, changing times*, Teachers College Press, New York, 1994.

[HAYNES 97] Haynes, D. J., *The vocation of the artist*, Cambridge University Press, Cambridge, 1997.

[HEINICH 05] Heinich, N., *L'élite artiste*, Gallimard, Paris, 2005.

[HEINICH 96] Heinich, N., *Être artiste*, Klincksieck, Paris, 1996.

[HIRSCHHORN 99] Hirschhorn, M., « Type-idéal », dans A. Akoun, P. Ansart (dir.), *Dictionnaire de sociologie*, Dictionnaires Le Robert/Seuil, Paris, 1999, p. 550.

[JENCKS 96] Jencks, C., *What is post-modernism* ?Academy, Londres, 1996.

[JIMENEZ 97] Jimenez, M., *Qu'est-ce que l'esthétique ?* Gallimard, Paris, 1997.

[KEARNEY 88] Kearney, R., *The wake of imagination*, Hutchinson, Londres, 1988.

[KERLAN 04] Kerlan, A., « L'art contemporain dans l'école. Le modèle esthétique à l'épreuve », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 3, 2004, p. 59-80.

[KIND et al. 07] Kind, S., de Cosson, A., Irwin, R. L., Grauer, K., « Artist-teacher partnerships in learning: the in/between spaces of artist-teacher professional development », *Canadian journal of education*, vol. 30, n° 3, 2007, p. 839-864.

[KRIS & KURTZ 79] Kris, E., Kurtz, O., *L'image de l'artiste* (trad. de M. Hechter), Rivages, Paris, 1979.

[LIOT 04] Liot, F., *Le métier d'artiste*, L'Harmattan, Paris, 2004.

[MAESTRACCI 06] Maestracci, V., « L'éducation artistique à la croisée de la création et des logiques scolaires », *Revue internationale de Sèvres*, n° 42, 2006, p. 21-29.

[MATTHEWS 08] Matthews, M., « How can we create the conditions for students' freedom of speech within studies in art ? », *Journal of art and design education*, vol. 27, n° 2, 2008, p. 133-143.

[MELLOUKI & GAUTHIER 03] Mellouki, M., Gauthier, C., *Éducation et culture,* Presses de l'Université Laval, Québec, 2003.

[MENGER 02] Menger, P.-M., *Portrait de l'artiste en travailleur,* Seuil, Paris, 2002.

[MICHAUD 03] Michaud, Y., *L'art à l'état gazeux,* Hachette littérature, Paris, 2003.

[MOULIN 97] Moulin, R., *L'artiste, l'institution et le marché*, Flammarion, Paris, 1997.

[NECKER 06] Necker, S., « Enseigner la danse à l'école en partenariat », *Agora débats/jeunesse*, n° 41, 2006, p. 126-138.

[NG HEUNG-SANG 01] Ng Heung-sang, A., *Visualizing change in art education: artists in residence in Hong Kong schools*, The Hong Kong Institute of Education, Hong Kong, 2001.

[NICOLAS-LE STRAT 96] Nicolas-Le Strat, P., *Une sociologie du travail artistique*, L'Harmattan, Paris, 1996.

[PAHL 07] Pahl, K., « Creativity in events and practices: a lens for understanding children's multimodal texts », *Literacy*, vol. 41, n° 2, 2007, p. 86-92.

[RAY & ANDERSON 01] Ray, P. H., Anderson, S. R., *L'émergence des créatifs culturels* (trad. de N. Chemla), Yves Michel, Paris, 2001.

[SHARP & LE METAIS 00] Sharp, C., Le Metais, J., *The arts, creativity and cultural education*, Qualifications and Curriculum Autority, Londres, 2000.

[SMIERS 03]. Smiers, J., *Arts under pressure*, Zed Books, Londres, 2003.

[TAYLOR 98] Taylor, C., *Les sources du moi* (trad. de C. Melançon), Boréal, Montréal, 1998.

[TAYLOR 92] Taylor, C., *Grandeur et misère de la modernité* (trad. de C. Melançon), Bellarmin, Québec, 1992.

[TITSCHER et al. 00] Titscher, S., Meyer, M., Wodak, R., Vetter, E., *Methods of text and discourse analysis* (trad. de B. Jenner), SAGE Publications Ltd., Londres, 2000.

[VAN DER MAREN 95] Van der Maren, J.-M., *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Les Presses de l'Université de Montréal et De Boeck, Montréal, 1995.

[WILKINSON 00] Wilkinson, J., « Literacy, education, and arts partnerships : a community-system program integrating the arts across curriculum », *Research in drama education*, vol. 5, n° 2, 2000, p. 175-197.

[WOLF 08] Wolf, S. A., « The mysteries of creative partnerships », *Journal of teacher education*, vol. 59, n° 1, 2008, p. 89-102.

8. Références sur le WEB

[MEBAN 02] Meban, M., « The postmodern artist in the school: implications for arts partnership programs », *International journal of education and the arts*, vol. 3, n° 1, 22 septembre 2008, http://www.ijea.org/v3n1/.

[UPITIS 05] Upitis, R., « Experiences of artists and artist-teachers involved in teacher professional development programs », *International journal of education and the arts*, vol. 6, n° 8, 22 septembre 2008, http://ijea.org/v6n8/.