Quand les artistes forment les enseignants. Recension de recherches anglo-saxonnes

When artists train teachers. Review of Anglo-Saxon research

Myriam Lemonchois

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rechercheformation/3006>

DOI : 10.4000/rechercheformation.3006

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2017

Pagination : 79-91

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Myriam Lemonchois, « Quand les artistes forment les enseignants. Recension de recherches anglo-saxonnes », *Recherche et formation* [En ligne], 86 | 2017, mis en ligne le 31 décembre 2020, consulté le 08 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/3006> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.3006>

Quand les artistes forment les enseignants.

Recension de recherches anglo-saxonnes

Myriam Lemonchois

Université de Montréal

RÉSUMÉ : De nombreuses recherches portent sur les impacts des interventions d'artistes sur les élèves mais aussi sur les enseignants. La recension de la littérature de recherche fait émerger différentes thématiques qui relèvent du développement professionnel des enseignants : l'apprentissage de la collaboration, le développement d'une expertise artistique et de nouvelles pratiques pédagogiques. L'article décrit les conditions nécessaires au développement professionnel des enseignants en situation de partenariat avec des artistes, les impacts des pratiques des artistes en classe sur ce développement et divers programmes de formation animés par des artistes.

MOTS-CLÉS : partenaires en éducation, formation des enseignants

Introduction

De nombreuses recherches ont montré que les collaborations entre des artistes et des enseignants sont source de développement professionnel pour les enseignants et, depuis une dizaine d'années, il existe des programmes de formation destinés à ces enseignants et animés par des artistes. Cette situation concerne les enseignants qui ne sont pas des spécialistes de l'enseignement des arts au primaire, où, dans la plupart des pays, les enseignements artistiques sont assurés seulement ou en partie par les enseignants généralistes. À titre d'exemple, au Québec, si les écoles primaires doivent faire appel à au moins un enseignant spécialisé en art pour donner un des deux cours d'art obligatoires (parmi les quatre au programme), les enseignants généralistes doivent donc enseigner au moins une discipline artistique. La recension présentée dans cet article ne porte que sur les enseignants généralistes au primaire, dont on parlera ici en employant le terme « enseignant » tout en étant plus précis si on parle d'autres catégories d'enseignants.

Un peu partout dans le monde, la pression actuelle pour l'obligation de résultats en éducation exige que les écoles justifient leur utilisation de ressources institutionnelles. Par conséquent, les programmes offerts aux milieux scolaires se sont de plus en plus adaptés aux écoles : on est passé d'une situation où les interventions d'artistes se déroulaient en parallèle de l'école, à un partenariat actif entre les écoles et les institutions culturelles. De

plus, les recherches sur les impacts de la présence d'artistes dans les écoles se sont multipliées depuis la fin des années 2000. Ces interventions relèvent de politiques éducatives diverses dont on peut analyser les finalités pour comprendre les diverses voies d'entrée de l'art dans les écoles et il faudrait bien plus que l'espace de cet article pour les aborder (voir la synthèse de Kerlan et Langar, 2016).

Pour mieux connaître les impacts des partenariats des écoles avec des artistes, une recension de la littérature de recherche a été effectuée pour regrouper les documents publiés en français et en anglais portant sur le sujet. Pour recenser et sélectionner les documents analysés, plusieurs mots-clés (en français puis en anglais) ont été utilisés pour les recherches dans des bases de données internationales (ERIC, ProQuest, Francis, Google Scholar...) : artiste, partenariat, projet artistique et culturel, école... En anglais, un terme spécifique aux interventions d'artistes dans les écoles est apparu dans les années 1990 : *teaching-artist*. Ce terme a donc été ajouté à la liste des termes français traduits en anglais. Parmi ces recherches ont seulement été retenues celles qui décrivent des impacts sur le développement professionnel des enseignants afin de s'adapter à la thématique retenue par le dossier : l'art comme vecteur de formation des enseignants?

Les interventions d'artistes dans les écoles se présentent sous plusieurs formes : une présence de courte ou de longue durée, où l'artiste travaille son projet de création ou celui des élèves, sans intervenir dans les classes ou en intervenant dans les classes. Cette recension ne prend pas en compte le cas où l'artiste travaille son projet de création sans intervenir dans les classes pour ne considérer que les recherches où l'artiste intervient en classe et collabore plus ou moins avec les enseignants. Dans ce cas, l'artiste n'est pas sollicité dans les écoles pour des activités de réception de l'art, il intervient dans le cadre d'un projet de création, le sien ou celui des élèves. L'emploi du terme « pratique artistique » concerne donc des activités de création.

La première recension effectuée a montré que quatre pays se démarquent par le nombre de recherches effectuées sur le sujet : le Canada, les États-Unis, la Grande-Bretagne et l'Australie. C'est pourquoi nous avons choisi de limiter par la suite la recherche à ces quatre pays dont deux ont développé des projets de recherche conséquents. Dans les écoles du Royaume-Uni, depuis les années 2000, le programme Creative Partnerships a permis de développer un grand nombre de recherches sur les interventions d'artistes dont Craft et son équipe ont effectué une recension en 2006 (Craft, Burnard, Grainger et Chappell, 2006). Aux États-Unis, la recherche sur l'éducation artistique est largement développée depuis plusieurs décennies : les partenariats avec les artistes ont donc été étudiés au même titre que d'autres sujets de recherche dans le domaine, comme le montre la recension de la littérature de recherche effectuée par l'Arts Education Partnership en 2004 ou celle par Burnaford et son équipe en 2007 (Burnaford, Brown, Doherty et MacLaughlin, 2007). Au Canada, on trouve principalement des recherches anglophones inspirées de celles menées aux États-Unis et en Australie, des recherches inspirées par la Grande-Bretagne et les États-Unis avec des références communes avec les recherches dans ces deux pays, tels que Eisner (1994) ou Gardner (1999).

Le tableau 1 permet de constater que les recherches étudient souvent les impacts sur les élèves et sur les enseignants. Les impacts sur les élèves se classent dans des thématiques qui relèvent autant de leur développement personnel que de leurs apprentissages disciplinaires (Lemonchois, 2016). Les impacts sur les enseignants portent souvent au Canada et aux États-Unis sur l'intégration des arts aux autres disciplines. Une lecture attentive des documents a permis de relever d'autres thématiques liées à ce qu'on appelle communément dans les recherches dans ces quatre pays le « développement professionnel des enseignants » et qui regroupe l'ensemble des apprentissages qu'un enseignant peut acquérir de manière formelle ou informelle au cours de sa carrière et qui peuvent impliquer aussi bien des changements de croyances et de représentations que des changements de pratiques pédagogiques (Brodeur, Deaudelin et Bru, 2005).

L'approche par compétences est l'approche adoptée par les programmes éducatifs des quatre pays cités. Même si cette approche fait encore l'objet de débats en France et ailleurs, nous ne la discuterons pas ici. Le développement professionnel des enseignants et les apprentissages artistiques sont donc énoncés sous forme de compétences dans cet article.

Tableau 1 : Proportion des thématiques de recherche par pays

Plusieurs facteurs qui contribuent à la réussite des interventions des artistes dans les écoles ont été relevés par les chercheurs. Par ailleurs un grand nombre de ces recherches ont porté sur des cas particuliers qui ne sont pas toujours comparables. Les résultats présentés ici ne sont donc pas généralisables. Leur présentation, au travers de la recension qui a été effectuée, a pour but d'énoncer des thématiques abordées lorsque ces interventions ont des impacts positifs sur le développement professionnel des enseignants.

La recension de la littérature de recherche a permis de présenter dans cet article plusieurs thématiques liées au développement professionnel des enseignants, de manière formelle ou de manière informelle. Ces recherches ont adopté des approches

méthodologiques diverses : des méthodes qualitatives (Attenborough, 2008 ; Craft *et al.*, 2006 ; Galton, 2008 ; Garrett, 2010 ; Griffiths et Woolf, 2009 ; Hall, Thomson et Russell, 2007 ; Hume, 2006 ; Kind, de Cosson, Irwin et Grauer, 2007 ; Lemonchois, 2016 ; Maddock, 2005 ; Pringle, 2008 ; Waldorf, 2010), des méthodes mixtes (Upitis et Smithrim, 2003) et d'autres ont recensé les recherches existantes (AEP, 2004 ; Burnaford *et al.*, 2007 ; Burnard et Swann, 2010 ; OFSTED, 2006 ; Pringle et Harland, 2008 ; State of Victoria, 2009 ; Valentin, 2006). L'objectif de cette recension n'était pas d'effectuer une recherche à un métaniveau en comparant ces recherches, chose quasi impossible pour plusieurs raisons : ces recherches portent pour la plupart sur des cas particuliers, elles ont adopté des méthodes de cueillette et d'analyse de données diverses et se sont déroulées dans des contextes éducatifs différents. Les opportunités de développement professionnel des enseignants présentées ici sont issues de recherches descriptives et gagneraient à être vérifiées dans des programmes de recherche de plus grande ampleur.

1. Les pratiques pédagogiques des artistes reprises par les enseignants

Toutes les recherches recensées relient les pratiques pédagogiques de l'artiste à sa pratique artistique, c'est-à-dire aux contraintes pédagogiques impliquées par la particularité de la création artistique. Nous pouvons relever des différences entre le monde de l'artiste et celui de l'enseignant qui se traduisent souvent par diverses tensions énoncées par les chercheurs ayant étudié l'identité des enseignants spécialisés en art qui sont aussi des artistes.

L'artiste étant centré sur son processus de création, son intervention avec les élèves n'est pas déterminée en fonction d'un produit final prédéterminé : il y a nécessairement de la place pour de l'inconnu. L'enseignant quant à lui est centré sur son programme, sa pratique pédagogique consiste à amener les élèves à un produit clairement défini en amont (Craft *et al.*, 2006 ; Burnaford *et al.*, 2007 ; Pringle, 2008). L'artiste est moins préoccupé que l'enseignant par les résultats et par la façon de les mesurer, il intervient dans un cadre flexible qui n'est pas contraint par les programmes, ce qui lui permet d'enseigner de manière plus créative (Craft *et al.*, 2006 ; Pringle, 2008). Les pratiques de l'artiste dans la classe se déroulent dans un cadre « privilégié » selon un grand nombre d'enseignants qui sont soumis à des contraintes (programmes, rôles multiples attribués aux enseignants) auxquelles échappe l'artiste. Ce cadre privilégié faciliterait la possibilité pour l'artiste de prendre en considération la subjectivité des élèves et les tensions inhérentes à la création artistique : entre expression personnelle et culture ; entre expression personnelle et création collective ; entre prise de risque et respect des normes artistiques (Craft *et al.*, 2006).

1.1. Des pratiques pédagogiques en lien avec leur pratique artistique

La pratique artistique implique la prise en compte de dimensions subjectives en référence à des expériences personnelles, qui n'ont pas souvent leur place à l'école, l'enseignant n'ayant pas toujours le temps d'y accorder de l'importance. Elles ne jouent pas d'ailleurs seulement un rôle de déclencheur des apprentissages dans une approche socioconstructiviste et centrée sur l'élève et ne sont pas incorporées telles qu'elles dans l'œuvre d'art (Dewey, 2010). La prise en compte de ces dimensions subjectives de manière artistique est particulière et n'est pas toujours familière aux enseignants non spécialistes en art. Même chez les enseignants spécialistes en art, elle peut faire l'objet de différents traitements (Lemonchois, 2011). En milieu scolaire, les artistes doivent souvent créer un cadre favorable et adopter des pratiques particulières pour amener les élèves à incorporer leur subjectivité dans une démarche de création (Lemonchois, 2016).

Le résultat final n'étant pas entièrement prévisible dans la pratique artistique, même si l'artiste peut exercer un contrôle sur sa pratique, les pratiques pédagogiques des artistes amènent les élèves à apprendre par essais et erreurs, ce qui implique de leur part une tolérance pour l'inconnu et par conséquent une prise de risque (Craft *et al.*, 2006 ; Galton, 2008 ; Pringle, 2008). Mais même en enseignement des arts, où les élèves doivent développer leur créativité, « l'apprentissage par la découverte peut n'être qu'un moyen pour l'enseignant de "légitimer" sa pratique transmissive, en se donnant l'illusion que les élèves participent » (Bodea, 2015, p. 264). Les enseignants éprouvent souvent des difficultés à résoudre la tension entre créativité et apprentissages disciplinaires et recherchent auprès des artistes des solutions (Burnaford *et al.*, 2007 ; Hall *et al.*, 2007).

Une autre des caractéristiques de la création artistique est l'apprentissage par la pratique. Mais il ne s'agit pas uniquement de faire faire quelque chose aux élèves, il s'agit de les amener à une « pratique conscientisée ». Les caractéristiques propres à une pratique artistique professionnelle laissent souvent les enseignants perplexes devant les pratiques pédagogiques qu'elles impliquent. L'intervention de l'artiste leur apparaît souvent comme une solution qui leur apporte une meilleure compréhension des pratiques pédagogiques en lien avec une pratique artistique et leur permet de développer une expertise artistique, en particulier du processus de création et de changer leurs représentations des arts et de l'artiste (Craft *et al.*, 2006 ; Attenborough, 2008 ; Hume, 2006 ; Kind *et al.*, 2007).

1.2. Des pratiques que peuvent s'approprier les enseignants

Lorsque les conditions mises en place permettent le développement professionnel des enseignants, ceux-ci adoptent des pratiques pédagogiques reprises des artistes (Galton, 2008 ; Kind *et al.*, 2007 ; Hume, 2006). Plusieurs chercheurs ont étudié les pratiques pédagogiques des artistes durant leurs interventions dans des classes. Deux éléments ressortent : une

façon d'amener les élèves à explorer des idées et une relation particulière aux élèves. Ces éléments influencent le climat de classe.

Les artistes encouragent les élèves à découvrir par eux-mêmes (Pringle, 2008) et posent des questions pour introduire l'activité (Burnaford *et al.*, 2007). Leur pratique pédagogique est centrée sur la résolution de problèmes artistiques (Hunter, 2005 ; State of Victoria, 2009 ; OFSTED, 2006), sur l'exploration et non sur l'instruction (Galton 2008). Tout au long de l'activité avec les élèves, ils insistent sur l'exploitation par les élèves de leurs propres idées (Galton, 2008), les encouragent à donner des réponses émotives plutôt que cérébrales (Galton, 2008) et restent ouverts à toutes les possibilités de penser de manière réflexive (Pringle, 2008). Par conséquent, les artistes tendent à élargir les idées des élèves et non à les invalider (Galton, 2008). L'apprentissage est coconstruit en étant basé sur la discussion et l'échange d'idées et d'expériences (Pringle, 2008 ; Galton, 2008). Les enseignants sous la contrainte des programmes évitent les discussions avec les élèves (Galton, 2008) et lors d'interventions d'artistes, ils considèrent parfois que le temps consacré aux échanges pourrait être réduit, si les artistes expliquaient mieux ce qu'ils attendent des élèves (Lemonchois, 2016). On retrouve ici une différence fondamentale entre le monde de l'artiste et celui de l'enseignant, entre processus et produit. Le développement professionnel des enseignants généré par les interventions d'artistes amène les enseignants à revoir leurs représentations et à adopter des méthodes pédagogiques qui laissent plus de place aux questionnements et aux discussions (AEP, 2004 ; Burnaford *et al.*, 2007, Craft *et al.*, 2006).

L'artiste amenant les élèves à explorer leurs propres idées, ses pratiques pédagogiques sont centrées sur l'élève, ses besoins, ses capacités et ses origines culturelles, au sens anthropologique du terme (Hunter, 2005) : il recherche l'implication de toute la personnalité des élèves (Upitis et Smithrim, 2003 ; AEP, 2004). Les élèves sont encouragés à faire leurs propres choix comme créateurs. Ils peuvent exprimer leurs propres idées, opinions et sentiments (Burnard et Swann, 2010). Comparativement aux enseignants, les artistes accordent plus de moments de questionnements dans un processus dialogique et non explicatif et plus de retours sur les expériences (Galton, 2008). La relation aux élèves dans le cadre de l'intervention de l'artiste implique une relation de pouvoir égalitaire entre élèves et adultes (Galton, 2008). L'artiste ne fait pas de différence entre l'enseignant et les élèves et n'utilise pas son autorité, il recherche une relation mutuelle (Pringle, 2008). Les élèves ont l'opportunité de travailler avec un expert qui reconnaît leur propre expertise (Galton, 2008) : l'artiste se place à côté des élèves (*alongside*) (Burnard et Swann, 2010). Les artistes se définissent eux-mêmes comme des *co-learners* et résistent à l'idée d'appeler leur pratique un enseignement (Pringle, 2008). Les élèves ne voient pas les artistes comme des enseignants mais comme des collaborateurs qui les considèrent comme des pairs ou d'autres musiciens (Burnard et Swann, 2010). La forme de guidance que reçoivent les élèves des artistes diffère de celle donnée par les enseignants. Les artistes et les élèves expérimentent ensemble.

Les recherches en psychologie sur la créativité et les pratiques artistiques insistent sur l'importance de la prise en compte de la subjectivité. Elles ont commencé au début du

XX^e siècle et sont bien connues des milieux éducatifs : elles ont imprégné les programmes d'art anglo-saxons tout au long de ce siècle. Depuis les années 1980, la démarche de création est définie comme un processus complexe impliquant une résolution de problèmes qui fait appel à des compétences cognitives (Perkins, 1981). On parle aujourd'hui de méthodes de recherche spécifiques aux arts, Leavy (2017) en expose des exploitations dans la recherche universitaire. En France, quelques éléments de ces recherches se retrouvent dans le modèle pédagogique par projet de Gaillot (1997) et ont été intégrés dans les programmes scolaires depuis peu. Toutefois, ces recherches, surtout leurs développements les plus récents, sont moins bien connues dans les milieux éducatifs que les premières mais correspondent à des pratiques artistiques contemporaines propres à de nombreux artistes intervenant dans les écoles. Les enseignants ont donc l'opportunité d'observer à travers l'intervention de l'artiste des pratiques pédagogiques qui exploitent les arts comme un processus de recherche duquel ils ne sont pas familiers mais qui a fait l'objet de nombreuses recherches.

2. Développement professionnel informel des enseignants

2.1. Des changements incités par le constat d'impacts positifs

L'intervention de l'artiste permet à l'enseignant de regarder différemment les élèves (Attenborough, 2008) : c'est une fenêtre ouverte sur les élèves et leurs origines, leurs trajectoires et leurs contextes sociaux et culturels (AEP, 2004). L'approche des artistes change le point de vue des enseignants sur leurs élèves (Galton, 2008 ; Pringle, 2008) : ils découvrent des capacités chez leurs élèves qu'ils n'ont pas l'habitude de solliciter (Upitis et Smithrim, 2003). Les enseignants font souvent état de leur surprise devant les capacités des enfants à répondre aux défis proposés par l'artiste et sont très enthousiastes car ils constatent que leurs élèves apprennent et se développent (Craft *et al.*, 2006). Les représentations des enseignants sur l'enseignement et tout ce qui a trait à l'école étant reliées à leurs représentations des élèves, le fait d'être témoins de pratiques favorables aux apprentissages des élèves leur donne envie de les reproduire et d'entrer dans un processus de développement professionnel (Hume, 2006 ; Galton, 2008).

Selon les enseignants, l'artiste apporte dans la classe une ambiance différente et crée un environnement proche du monde réel (Burnard et Swann, 2010) en favorisant un apprentissage des élèves par l'expérience (Pringle, 2008). À titre d'exemple, le contexte d'apprentissage est changé, les interventions se déroulent parfois en dehors de la classe (Burnard et Swann, 2010) et lorsqu'elles se déroulent en classe, les déplacements peuvent être autorisés (AEP, 2004). Les échanges entre les élèves et l'artiste et les travaux en petits groupes favorisent le développement d'une communauté éducative, favorable à l'émergence d'une culture de groupe (State of Victoria, 2009). L'artiste crée un environnement

d'apprentissage adaptatif comme espace pour développer la créativité (Burnard et Swann, 2010). À cela s'ajoute une autre manière d'évaluer les productions des élèves : les commentaires des artistes portent sur le contenu des productions des élèves et non sur leurs erreurs ou leurs écarts face à un résultat attendu (Galton, 2008). L'artiste n'est pas tenu comme l'enseignant d'évaluer les élèves en fonction d'un programme, il peut encourager les élèves à exprimer leur identité et leur vécu tout en faisant preuve de tolérance envers les autres (Hunter, 2005), ce qui crée un climat de classe positif (Waldorf, 2010).

Plusieurs chercheurs constatent que les enseignants trouvent dans l'intégration des arts « l'intérêt du travail en équipe et de nouveaux rapports pédagogiques avec les élèves » (Valentin, 2006, p. 53). Plusieurs projets de recherche « ont révélé que la culture même des écoles dans lesquelles des programmes d'éducation aux arts et à la culture avaient été menés a sensiblement changé » (Valentin, 2006, p. 53). Les enseignants sont témoins de pratiques pédagogiques centrées sur les élèves, qui font appel à l'expérience de chacun et créent un climat de classe où les élèves se sentent bien. Ces pratiques des artistes sont des pratiques qui ont été énoncées par de nombreux pédagogues du mouvement en faveur de l'école nouvelle. Les enseignants peuvent les avoir apprises durant leur formation initiale mais les interventions d'artistes leur donnent l'occasion de les voir concrètement dans une classe et de constater leurs impacts.

2.2. Conditions de réussite du développement professionnel

Les interventions d'artistes dans les écoles ne sont pas toujours des sources de développement professionnel pour tous les enseignants (Upitis et Smithrim, 2003). La condition nécessaire au développement professionnel des enseignants qui revient le plus souvent chez les chercheurs est la collaboration étroite entre les enseignants et les artistes (Waldorf, 2010) à travers des objectifs pédagogiques communs négociés en amont de l'intervention (Galton, 2008). Les partenariats avec les artistes peuvent avoir différents objectifs. Dans certains cas, l'artiste vient remplacer un enseignant en arts sur une courte période (une ou deux demi-journées le plus souvent), dans d'autres cas, on lui demande de venir partager avec les élèves son expérience professionnelle en tant qu'artiste sur une plus longue période (Lemonchois, 2016). De nombreux chercheurs insistent sur l'importance d'une intervention dans la durée pour voir apparaître des changements de croyances et de pratiques chez les enseignants (Upitis et Smithrim, 2003 ; AEP, 2004 ; Craft *et al.*, 2006 ; Burnaford *et al.*, 2007 ; Pringle, 2008). Dans quelques recherches, la participation des enseignants aux activités proposées par les artistes au même titre que les élèves apparaît comme la condition la plus importante pour favoriser leur développement professionnel (Attenborough, 2008 ; Griffiths et Woolf, 2009 ; Galton, 2008). Une période d'intervention qui implique une collaboration étroite entre l'artiste et l'enseignant semble être la condition la plus favorable au développement professionnel des enseignants.

On peut aussi nuancer le développement professionnel selon sa posture aux côtés de l'artiste. Lorsque l'enseignant est un observateur, il est témoin de pratiques pédagogiques qu'il pourra par la suite reproduire dans sa classe (AEP, 2004 ; Attenborough, 2008 ; Waldorf, 2010 ; Galton, 2008) et lorsqu'il participe « à côté des élèves », l'enseignant se met en situation d'apprenant et développe des compétences artistiques au même titre que les élèves (Kind *et al.*, 2007 ; Galton, 2008 ; Pringle, 2008 ; Griffiths et Woolf, 2009).

2.3. Modalités d'apprentissage des enseignants

L'intervention de l'artiste ayant pour but le développement éducatif des élèves, le développement professionnel des enseignants advient de manière informelle. L'artiste est comparé à un « mentor » qui démontre un engagement profond dans sa pratique artistique et une approche particulière de son travail basé sur une approche créative et critique (Pringle, 2008 ; Galton, 2008). L'artiste et sa façon de faire dans la classe pourrait se comparer à un livre ouvert que l'enseignant choisit ou non de consulter : il peut être un support de réflexion pour l'enseignant qui observe d'autres pratiques pédagogiques et les interactions avec l'artiste peuvent être des opportunités d'apprentissage pour les enseignants (Galton, 2008 ; Pringle, 2008 ; Griffiths et Woolf 2009).

Les interventions des artistes constituent donc un cadre d'apprentissage informel pour les enseignants. La formation des enseignants a été donc abordée tout d'abord en relevant les thématiques qui y sont associées dans ces cadres informels que constituent les interventions d'artistes pour ensuite être étudiée dans les rares recherches qui font état de situations exceptionnelles : des cadres formels de formation des enseignants par des artistes.

3. Les programmes de formation continue animés par des artistes

De nombreuses recherches constatant que les interventions des artistes sont une source de développement professionnel pour les enseignants, des programmes de formation continue ont été initiés pour préparer les enseignants à recevoir un artiste et favoriser une collaboration étroite entre l'enseignant et l'artiste et pour initier les enseignants à la démarche de création des artistes au même titre que les élèves dans les écoles.

Dans les années 1990, devant le nombre croissant d'artistes sollicités par les écoles, le Lincoln Center Education (appelé auparavant Lincoln Center Institute for the Arts in Education) est l'un des premiers organismes à développer des programmes de formation destinés aux enseignants et animés par des artistes. D'autres programmes sont apparus ensuite aux États-Unis. La plupart de ces programmes (par exemple Intensive Development through the Arts ou IDEA, Empire State Partnerships ou ESP, ou ArtsConnection) ont pour objectif de former les enseignants à l'intégration des arts dans leurs enseignements et/ou

à l'intervention d'un artiste dans leur classe (Garrett, 2010). Ces programmes proposent aux enseignants des espaces de réflexion sur les pratiques pédagogiques des artistes afin de les amener à en analyser les conséquences sur leurs pratiques ou offrent des cours théoriques sur l'intégration des arts et la possibilité de faire intervenir un artiste dans leur classe pour amener les enseignants à tester ensuite des méthodes et des ressources qui leur ont été fournies dans leur classe (Garrett, 2010).

Au Royaume-Uni en 2002, le programme Creative Partnerships a été mis en place en tant que programme phare du gouvernement pour offrir un apprentissage créatif aux enseignants et aux élèves (OFSTED, 2006). Les réformes scolaires ont amené de plus en plus d'enseignants à collaborer avec des artistes dans leurs classes, mais aussi à participer à des ateliers de création du même type que ceux que leurs élèves reçoivent en classe. L'objectif de ces ateliers est d'amener les enseignants à développer leur propre créativité pour ensuite développer de nouvelles approches pédagogiques avec leurs élèves (Maddock, 2005). Ces formations se déroulent en deux étapes : dans un premier temps, l'enseignant participe à des activités de création avec les artistes, puis à des espaces d'échanges et de discussions avec des formateurs d'enseignants pour les amener à adopter de nouvelles pratiques pédagogiques (Pringle et Harland, 2008 ; Craft *et al.*, 2009).

Les recherches sur les impacts de ce type de programme de formation constatent des impacts positifs sur le développement professionnel des enseignants (Garrett, 2010). Ces résultats ont amené Pringle et Harland (2008) à créer une typologie pour identifier les projets d'interventions d'artistes en analysant la documentation existante et en réalisant des entretiens avec les acteurs des écoles et de Creative Partnership. Selon elles, le modèle d'intervention qui a le plus d'impacts sur les élèves est celui qui offre des opportunités d'apprentissages aux enseignants et aux élèves, dans un modèle d'apprentissage « en cascade ».

En conclusion

Ces recherches constatent que l'intervention de l'artiste permet à l'enseignant d'observer des pratiques pédagogiques souvent différentes des siennes, mais qui ne sont pas non plus incompatibles avec les milieux éducatifs puisqu'elles rejoignent des pratiques décrites par des pédagogues issus du mouvement de l'Éducation nouvelle. Ainsi dans la littérature anglophone, Dewey (2010) est un auteur couramment cité par les concepteurs de programmes de formation d'enseignants par des artistes. Pourrait-on en déduire que les interventions d'artistes dans les écoles ont pour objectif de changer l'école ? C'est une question qui reste en suspens étant donné qu'aucune recherche ne vient invalider ou confirmer cette hypothèse (Valentin, 2006 ; Symposium européen et international de recherche, 2008).

Pour certains, les interventions des artistes dans les écoles viennent réaffirmer les pédagogies nouvelles (et qui ne sont plus si nouvelles que cela) qui ont émergé au cours du XX^e siècle. Le lien entre l'enseignement des arts, les interventions d'artistes dans les

écoles et ces théories pédagogiques est complexe : il trouve ses racines dans l'histoire de l'enseignement des arts, en particulier au moment de l'émergence des écoles progressives qu'on appelle écoles nouvelles en France. La question de savoir si, de nos jours, ces interventions viennent réaffirmer des pratiques pédagogiques revendiquées depuis longtemps pour changer l'école ou pour en apporter de nouvelles, reste entière et devrait faire l'objet de recherches. Nous aurions tendance à pencher pour la deuxième solution, les pratiques pédagogiques des artistes étant souvent reliées à des pratiques artistiques contemporaines centrées sur la création comme processus de recherche, alors que celle-ci est souvent considérée comme une boîte noire dans l'approche moderniste qui a inspiré les pédagogies nouvelles au début du XX^e siècle en Amérique du Nord et un peu plus tard en France.

Certains enseignants sont si enthousiastes face à leurs élèves motivés par les interventions d'artistes dans leurs classes qu'ils pourraient être amenés à changer leurs pratiques. Mais ils peuvent être amenés à faire de nouveau intervenir des artistes dans leurs classes. Les interventions d'artistes se déroulent souvent dans des projets ponctuels qui ne sont pas toujours renouvelés. En art comme dans toutes les disciplines, il ne suffit pas d'une seule fois pour prétendre amener les enseignants à changer leurs représentations et leurs pratiques, comme tous les formateurs d'enseignants peuvent en témoigner.

Myriam Lemonchois
myriam.lemonchois@umontreal.ca

Bibliographie

- Arts Education Partnership (AEP). (2004). *The arts and education: New opportunities for research*. Washington DC : Arts Education Partnership.
- Attenborough, D. (2008). *Partnerships for arts integration: Exploring the experiences of teachers and artists working with integrated arts programs* (thèse de doctorat). Brock University, Canada.
- Bodea, S. I. (2015). *Praxéologies enseignantes et postures professionnelles dans l'enseignement des arts plastiques et visuels. Une analyse didactique de pratiques expertes et débutantes dans le secondaire genevois* (thèse de doctorat non publiée). Université de Genève, Suisse.
- Brodeur, M., Deaudelin, C. et Bru, M. (2005). Introduction. Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14.
- Burnafor, G., Brown, S., Doherty, J. et McLaughlin, H. J. (2007). *Arts integration, frameworks, research and practice: A literature review*. Washington DC : Arts Education Partnership.
- Burnard, P. et Swann, M. (2010). Pupils perceptions of learning with artists: A new order of experience? *Thinking Skills and Creativity*, 5(2), 70-82.
- Craft, A., Burnard, P., Grainger, T. et Chappell, K. (2006). *Progression in creative learning (PICL pilot). Final report*. Récupéré sur le site de la Creativity, Culture and Education (CEE) : <<http://www.creativitycultureeducation.org/wp-content/uploads/progression-in-creative-learning-106.pdf>>.
- Dewey, J. (2010). *L'art comme expérience*. Paris : Gallimard.
- Eisner, E. W. (1994). *Cognition and curriculum reconsidered*. New York, NY : Teachers College Press.

- Gaillot, B.-A. (1997). *Arts plastiques, éléments d'une didactique critique*. Paris : PUF.
- Galton, M. (2008). *Creative practitioners in schools and classrooms. Final report of the project: The pedagogy of creative practitioners in schools*. Récupéré sur le site de l'université de Cambridge : <https://www.educ.cam.ac.uk/people/staff/galton/Creative_Partnershipfinalrept.pdf>.
- Gardner, H. (1999). *The disciplined mind: What all students should understand*. New York, NY : Simon & Schuster.
- Garrett, J. A. (2010). *Arts integration professional development: Teacher perspective and transfer to instructional practice* (thèse de doctorat). Walden University, Minnesota, MN.
- Griffiths, M. et Woolf, F. (2009). The Nottingham apprenticeship model: Schools in partnership with artists and creative practitioners. *British Educational Research Journal*, 35(4), 557-574.
- Hall, C., Thomson, P. et Russell, L. (2007). Teaching like an artist: The pedagogic identities and practices of artists in schools. *British Journal of Sociology of Education*, 28(5), 605-619.
- Hume, K. (2006). *S'engager dans l'apprentissage : le modèle GénieArts*. Ottawa, Canada : GénieArts.
- Hunter, M. (2005). *Education and the arts research overview: A summary report prepared for the Australia Council for the Arts*. Sydney, Australie : Australia Council for the Arts.
- Kerlan, A. et Langar, S. (2016). *Cet art qui éduque*. Récupéré sur Yapaka.be : <<http://www.yapaka.be/sites/yapaka.be/files/publication/ta-82-kerlan-langar-art-web.pdf>>.
- Kind, S., de Cosson, A., Irwin, R. et Grauer, R. (2007). Artist-teacher partnerships in learning: The in/between spaces of artist-teacher professional development. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 839-864.
- Leavy, P. (2017). *Research design: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches*. New York, NY : The Guilford Press.
- Lemonchois, M. (2011). Culture de l'expression et enseignement des arts plastiques au Québec. *Spirale*, 47, 21-31.
- Lemonchois, M. (2016). La participation des élèves aux projets libres comme l'art. Différences de points de vue entre les acteurs de l'école et les artistes. Dans A. Kerlan et A. Robert (dir.), *Enfants et artistes ensemble. Recomposition de l'enfance, refondation des politiques de l'enfance* (p.117-136). Nancy : PUN.
- Maddock, M. (2005). *Enemies of boredom*. Cambridge, Angleterre : Refocus.
- Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (OFSTED). (2006). *Creative Partnerships: Initiative and impact*. Manchester, Angleterre : OFSTED. Récupéré sur le site de la Creativity, Culture and Education (CCE) : <<http://www.creativitycultureeducation.org/wp-content/uploads/ofsted-creative-partnerships-report-15-15.pdf>>.
- Perkins, D. (1981). *The mind's best work*. Cambridge, MA ; Londres, Angleterre : Harvard University Press.
- Pringle, E. (2008). Artists' perspectives on art practice and pedagogy. Dans J. Sefton-Green (dir.), *Creative learning* (p.41-50). Londres, Angleterre : Arts Council.
- Pringle, E. et Harland, J. (2008). *Creative Partnerships: an audit of practice. Final report*. Récupéré sur le site de la Creativity, Culture and Education (CCE) : <<http://www.creativitycultureeducation.org/wp-content/uploads/audit-of-practice-lc-associates-jan-2008-96.pdf>>.
- Symposium européen et international de recherche (dir.). (2008). *Symposium européen et international «Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle»*. Paris : La documentation française et Centre Pompidou.
- State of Victoria (2009). *Partnerships between schools and the professional arts sector*. Melbourne, Australie : Education Policy and Research Division. Récupéré sur le site de Creative Victoria : <https://creative.vic.gov.au/__data/assets/pdf_file/0007/56716/Arts_partnerships_Paper_No_19-2.pdf>.
- Upitis, R. et Smithrim, K. (2003). *Learning through the arts. National assessment*. Toronto, Canada : The Royal Conservatory of Music.

Valentin, É. (2006). *L'éducation aux arts et à la culture dans une perspective internationale : un aperçu de quelques politiques nationales et territoriales et des principaux impacts relevés dans la littérature*. Montréal, Canada : Observatoire Jeunes et Société.

Waldorf, L. A. (2010). *Dynamics of a teaching artist residency: Mentorship, collaboration, assessment*. Sarrebruck, Allemagne : VDM.

Abstract

When artists train teachers. Review of Anglo-Saxon research

ABSTRACT: Much research has focused on the impact of artists' interventions on students as well as on teachers. The review of research literature reveals different themes bearing on the professional development of teachers: learning to collaborate, developing artistic expertise and new pedagogical practices. The article describes the conditions required for the professional development of teachers in a partnership context with artists, the impacts of classroom artist practices on this development, and various artist-led training programs.

KEYWORDS: Partners in Education, teacher education