



# ART ET CULTURE À L'ÉCOLE PRIMAIRE: POINTS DE VUE QUÉBÉCOIS

## ARTĂ ȘI CULTURĂ ÎN ȘCOALA PRIMARĂ: VIZIUNI DIN QUÉBEC

Myriam LEMONCHOIS,

doctor, profesor universitar,

Universitatea din Montréal, Québec, Canada

*Disciplinele școlare care comportă în mod natural conținuturi culturale sunt disciplinele artistice. Autoarea prezintă o conceptualizare a ideilor de abordare culturală (și nu una tehnică sau "distractivă") a disciplinelor artistice din învățământul primar, însoțită de exemple de aplicare practică a acestor idei în contextul unui proiect "școala / galerie de artă".*

*Disciplinele artistice, care tradițional aveau un rol secundar în raport cu disciplinele "fundamentale", sunt astăzi plasate în centrul programelor școlare din Québec. Este o decizie importantă, dar care nu elimină problematica educativă și didactică din cadrul acestor materii de studiu. Pentru că noțiunea cheie a vocabularului – "cultura" – este de parte de a fi una definită univoc. Autoarea studiului încearcă să precizeze categoriile de profesori în funcție de perceperea noțiunii de "cultură" și să argumenteze integrarea dimensiunii culturale în contextul educației artistice școlare prin prezentarea rezultatelor unui proiect realizat în Montréal, Québec. Conținutul articolului este structurat în ordinea următoare: context teoretic – reprezentările definiției de "cultură" în mediul profesoral (patrimoniu, mediu social, tezaur), formulele acceptate pentru "învățământ artistic" (distincție, emancipare, transformare); obiectivele și metodele cercetării efectuate – conform proiectului artistic cultural "școala / galerie de artă"; rezultatele obținute – profilare a trei categorii de profesori în contextul conexiunii "școala / galerie de artă"; concluzii.*

*Cercetarea prezentată în articol este unul din exemplele care confirmă intențiile oficiale de amplificare a dimensiunii culturale a artelor plastice în școala primară din Québec și, în același timp, indică aspectele care necesită elucidare în continuare.*

### Introduction

Actuellement, la multiplication des conférences internationales portant sur l'éducation aux arts et à la culture témoigne d'un consensus sur son importance (Valentin, 2006). Face à la demande sociale de performance du système éducatif, les projets artistiques et culturels apparaissent comme une des solutions possibles pour améliorer les enseignements (Sautter, 1994). Le Québec n'échappe pas à ce mouvement: depuis 2000, la déclaration conjointe des ministères de l'Éducation et de la Culture favorise les liens entre les établissements et les partenaires culturels par le finan-

cement de nombreux projets (Gouvernement du Québec, 2004). En 2001, lors de l'implantation du Programme de formation de l'École québécoise (PFEQ), le ministère de l'éducation (Gouvernement du Québec, 2001) a appelé les enseignants à adopter une approche culturelle et a souligné l'importance de réserver une meilleure place aux disciplines plus naturellement porteuses de culture, tels les arts. L'intégration d'une dimension culturelle dans les enseignements constitue une situation nouvelle à laquelle les enseignants doivent s'adapter.

Alors que les arts ont toujours tenu une place parallèle aux autres

disciplines enseignées, ils semblent désormais mis au coeur des programmes. Mais la question de leur objet d'apprentissage et d'enseignement se pose. En effet, l'histoire de l'enseignement permet de relever diverses représentations des arts encore présentes (Lemonchois, 2007). Par ailleurs, le mot «culture», s'il est un mot-clé du vocabulaire de l'éducation, il est aussi «l'un des plus équivoques et des plus trompeurs». (Forquin, 1989, p. 8 et 9). Dans le programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001), les acceptions de ce mot varient d'un domaine à l'autre (Saint-Jacques et Chéné, 2002). Si le nouveau programme exige des changements, il ne semble pas fournir de règles précises pour y parvenir (Cournoyer, 2006). Afin de pouvoir aider les enseignants à s'adapter à cette nouvelle situation, il est nécessaire de connaître ce qui influence leurs pratiques lorsqu'ils font appel aux arts pour intégrer une dimension culturelle dans leurs disciplines enseignées.

La présente recherche s'est centrée sur les liens entre les représentations de la culture et des arts chez les enseignants du primaire au Québec et leurs pratiques dans le cadre d'un projet artistique et culturel. Avant de présenter la recherche et ses résultats, nous détaillons les acceptions de la culture et celles de l'enseignement des arts, issues de la revue de littérature effectuée pour établir des catégories d'analyse des données recueillies.

## **1. Contexte théorique**

### ***1.1. La culture***

En lien avec l'éducation, la culture est définie soit comme facteur d'émancipation de l'individu, soit comme moyen de fondation du lien social (Kerlan, 2005). Parallèlement, les débats sur l'art à l'école oscillent entre

formation artistique et transmission du patrimoine. Tous les documents qui accompagnent le PFEQ reprennent la tentative de conciliation entre individu et société faite par un théoricien québécois, Fernand Dumont (1968): la culture comme distance et comme milieu. Selon Dumont (1968), la culture première est un donné, un milieu, et la culture seconde consiste en une mise à distance et une mise en contexte de la culture première. Cette définition de la culture est complexe. Lors de nos entretiens, aucun enseignant n'y a fait référence. Nous avons donc retenu, pour l'analyse des données, trois représentations de la culture: la culture comme patrimoine, la culture comme milieu et la culture comme héritage. Nous verrons un peu plus loin qu'à ces trois définitions de la culture, sont associées des pratiques qui exploitent différemment les arts comme ressource culturelle.

#### ***1.1.1. La culture comme patrimoine***

Le terme «patrimoine» renvoie au droit et à l'économie. Il recoupe les notions de biens culturels d'une région et de biens propres à une famille. La culture comme patrimoine rejoint ce que Forquin (1989) appelle l'acception patrimoniale, c'est la culture «comprise comme héritage collectif, patrimoine intellectuel et spirituel» d'une région ou d'une nation (p. 10). Elle comprend aussi ce qu'il appelle l'«acception différentialiste ou identitaire, la culture considérée comme ce qui caractérise l'identité» (p. 11), ici comprise comme identité collective, actuellement source de débats au Québec. Cette représentation de la culture s'accorde avec des objectifs éducatifs reliés à la socialisation des élèves.

#### ***1.1.2. La culture comme milieu***

Le terme «milieu» appartient à la biologie et la physique, mais dé-

signe aussi la société: les éléments propices à la vie d'un être, la substance dans laquelle un corps est placé ou l'ensemble des conditions dans lesquelles nous vivons. La définition de la culture comme milieu rejoint l'acception développée par les sciences sociales: «la culture considérée comme l'ensemble des traits caractéristiques du mode de vie d'une société» (Forquin, 1989, p. 9). Il s'agit d'une définition très large de la culture. Cette représentation de la culture s'accorde avec des objectifs éducatifs reliés au développement personnel des élèves.

### **1.1.3. La culture comme héritage humaniste**

Le terme «héritage» renvoie à la philosophie, aux notions d'humanité, de transmission, c'est «ce qui nous vient des générations précédentes», selon le dictionnaire Le Robert. La culture comme héritage rejoint l'acception universaliste-unitaire définie par Forquin (1989), c'est la culture au-delà des différences locales, ce qui «relève d'une mémoire commune et d'un destin commun à toute l'humanité» (p. 11). La culture ici a la fonction de développer le potentiel de l'être humain en lui faisant profiter de tout ce qui a été accumulé ici et ailleurs par l'humanité. Cette définition de la culture s'accorde avec des objectifs éducatifs reliés à la fois au développement personnel des élèves et à leur socialisation.

### **1.2. L'enseignement des arts**

La formation en arts des enseignants du primaire est limitée durant leur formation professionnelle, ce sont surtout des connaissances personnelles qui interviennent dans leurs pratiques en lien avec les arts (Oreck, 2004). Les représentations des enseignants reflètent souvent les diverses influences qui ont nourri les politi-

ques éducatives. Dans notre recherche, nous avons retenu trois définitions de l'enseignement des arts en fonction des trois grandes périodes qui ont marqué l'enseignement au Québec: l'art comme objet de distinction; l'art comme moyen d'émancipation et l'art comme processus de transformation.

#### **1.2.1. L'art comme objet de distinction**

Lorsque l'art a été introduit au XIXe siècle dans les écoles publiques dès leur création, les programmes se sont inspirés des théories définissant l'oeuvre comme une copie de la réalité. L'art est considéré comme un objet de distinction (Bourdieu, 1979): les adeptes de son enseignement dans les écoles ont souvent été soupçonnés d'élitisme. Dans l'urgence de démocratiser rapidement l'accès à l'éducation, les programmes ont passé outre les débats sur la nécessité de l'enseignement des arts et ont défini une approche que tout enseignant pouvaient s'approprier: le dessin d'après modèle, basé sur des principes géométriques (Efland, 1990). Ce type d'enseignement et ses variantes perdurera dans les écoles québécoises jusqu'aux années 1960.

#### **1.2.2. L'art comme moyen d'émancipation**

Au début du XXème siècle, en Amérique du Nord, des éducateurs inspirés par les recherches en psychologie insistent sur l'importance de prendre en considération l'individualité de l'enfant. Du côté de la scène artistique, le mouvement expressionniste affirme que l'homme aspire au développement et à l'expression de lui-même. De nouvelles finalités sont accordées aux arts et à l'éducation, elles s'appuient sur le mythe de l'enfant créateur et artiste. Ce mouvement a généré de nombreuses recherches sur

l'évolution graphique de l'enfant (Lowenfeld, 1947). Ces recherches se diffusent rapidement dans les écoles primaires au Québec lors de la Révolution tranquille<sup>1</sup> et vont continuer à alimenter les divers programmes jusqu'en 2001. Ce type de programme d'enseignement des arts rejette l'apport de culture artistique afin de ne pas perturber l'expression de l'enfant.

### *1.2.3. L'art comme processus de transformation*

En 2001, le PFEQ dans le domaine des arts s'éloigne de l'approche décrite ci-dessus et insiste sur la dimension culturelle des enseignements artistiques. Il s'inspire d'une des tendances qui prévaut actuellement dans le milieu artistique et qui consiste à privilégier la démarche de l'artiste par rapport à l'œuvre. Dans le PFEQ, les compétences de création et d'appréciation sont considérées comme «complémentaires et interdépendantes» (MEQ, 2001, p. 210). Cette approche de l'enseignement des arts se traduit dans les classes par une exploration de la démarche artistique (pratiques en atelier) en lien avec l'appréciation des créations artistiques compte tenant de leur contexte culturel.

### *2. Objectifs et méthode de recherche*

Nous pouvons voir à travers ce parcours rapide des définitions de l'art et de la culture, que le PFEQ veut rompre avec les traditions instaurées dans les écoles avant et depuis la Révolution tranquille. La recherche que nous avons menée repose sur le postulat que dans le cadre d'un projet artistique et culturel, les enseignants

généralistes du primaire font appel à diverses représentations des arts et de la culture pour élaborer et animer des situations d'apprentissage et d'évaluation.

La recherche a adopté une approche qualitative pour répondre à deux questions:

1. Quelles sont les représentations de la culture et des arts chez les enseignants du primaire?

2. Le partenariat avec une institution culturelle permet-il aux enseignants du primaire d'intégrer une dimension culturelle dans leur enseignement? Si oui dans quelles conditions et comment?

Le projet étudié est développé depuis trois ans par une école primaire publique montréalaise en partenariat avec une galerie d'art. La galerie est située dans le quartier de l'école et expose les œuvres d'artistes québécois contemporains. C'est un projet d'établissement qui concerne toutes les classes de la première à la sixième année. Il se déroule en trois temps: 1) la rencontre entre l'artiste exposé à la galerie et la coordinatrice du projet; 2) la visite à la galerie par les élèves; 3) leur participation à un atelier en relation avec la visite à la galerie, animé par la coordinatrice. Dans le descriptif du projet élaboré par l'école, il est écrit que le projet «exige une approche multidisciplinaire dans le domaine des arts, des langues, des sciences, des mathématiques, de l'univers social et du développement personnel». Ce projet est défini comme un projet culturel, ce qui signifie qu'il a la fonction de permettre d'intégrer une dimension culturelle aux enseignements. Tous les enseignants devant se rendre à la galerie avec leur classe au moins deux fois dans l'année, la recherche avait un ici un terrain favorable à la compréhension de leurs

---

<sup>1</sup> La période de la Révolution tranquille, 1960-1970, est marquée par la création d'un ministère de l'Éducation du Québec et par la démocratisation et la sécularisation de l'éducation.

pratiques d'intégration d'une dimension culturelle en lien avec les arts.

La méthode de recherche a adopté les principes de l'approche qualitative (Van der Maren, 1987). Des entretiens semi-directifs ont été réalisés avec les acteurs du projet. Nous présentons ici les résultats issus des entretiens auprès des enseignants (n=12). La grille d'entretien était un guide contenant les points essentiels soulevés par la recherche: le cheminement des enseignants dans le projet; leur conception de l'intégration de la dimension culturelle dans les enseignements; les activités que l'enseignant développe éventuellement dans sa classe en relation avec le projet; le rôle qu'ils attribuent aux arts pour rehausser la dimension culturelle des enseignements. L'analyse des entretiens était basée sur l'analyse de contenu (L'Écuyer, 1990).

### **3. Résultats**

Les résultats montrent que les enseignants n'ont pas la même représentation de l'intégration d'une dimension culturelle en lien avec les arts, malgré le fait qu'ils soient tous impliqués dans un même projet au sein d'une même école. Les résultats ont été regroupés autour de trois profils types d'enseignants, élaborés selon leurs représentations de la culture: la culture comme patrimoine, la culture comme milieu et la culture comme héritage. À ces trois définitions de la culture, nous avons associé divers rôles attribués aux arts ainsi que différentes pratiques d'intégration des arts aux autres disciplines. Nous avons aussi relevé les mots qui reviennent le plus souvent pour parler des projets artistiques et culturels.

#### **3.1. La culture comme patrimoine**

Pour ces enseignants, la culture est comprise comme tradition pour

familiariser les jeunes générations de Québécois ou pour favoriser l'intégration des jeunes immigrants. Les enseignants ont une position militante: «au Québec, on a une culture qui est fragile, dans le sens qu'elle va disparaître si on ne fait pas attention», nous dit l'une des enseignantes. La culture à l'école a le rôle de préserver le patrimoine. L'enfant doit pouvoir s'approprier le patrimoine québécois, pour «connaître un petit peu la couleur de son pays d'adoption», selon les propos de l'une des enseignantes. L'objectif consiste donc «à promouvoir et vulgariser la culture pour la rendre accessible», précise une autre enseignante, en ajoutant que la culture c'est «une dimension importante, incontournable pour l'individu». L'important est de développer un sentiment d'appartenance à une société, en faisant découvrir une partie de son histoire ou de ses caractéristiques.

#### **• Le rôle des arts**

Les enseignants reconnaissent que les arts interviennent dans la construction de l'identité nationale: «L'art, c'est une bonne façon de faire pour déterminer son identité culturelle chez l'enfant», précise l'une des enseignantes. Pour permettre à tous les élèves de se construire une identité québécoise, l'enseignant doit participer à la démocratisation de l'art, en donnant accès aux oeuvres élaborées par des artistes québécois. Le projet, pour l'une des enseignantes, «c'est comme un rajout, c'est un complément». Les arts n'ont donc pas un rôle majeur dans la construction du lien social, d'autres disciplines peuvent y contribuer. Ces enseignants pensent aussi que l'art demande des compétences particulières, ce sont seulement des spécialistes qui doivent l'enseigner: «c'est des gens qui

sont dédiés à cela». Nous retrouvons la représentation de l'art comme objet de distinction: l'art est considéré à la fois comme un objet de haute valeur culturelle, mais il n'est pas essentiel à la socialisation des élèves.

- Les pratiques interdisciplinaires

Les visites à la galerie sont appréciées car elles permettent aux élèves «de se familiariser avec des peintres québécois», selon une enseignante. Le projet apporte des références artistiques, que les enseignants reprennent pour faire des liens avec la littérature et avec «les spécificités du pays québécois: les paysages et les personnes qui ont marqué l'histoire de ce pays», pour reprendre leurs propos. Pour ces enseignants, c'est surtout les autres matières, la littérature et l'histoire, qui contribuent à cultiver les élèves. La responsabilité principale de l'enseignant est au niveau académique: «j'ai des matières difficiles et j'ai à coeur que mes élèves aient des bases solides», nous dit une enseignante, et elle ajoute que réaliser des projets en liens avec les arts «moi, je ne le vois pas comme ma responsabilité». Les enseignants sont soucieux de la préservation de la langue française au Québec, car c'est un «patrimoine culturel, qui détermine l'identité culturelle des Québécois». L'étude révèle que les enseignants, qui perçoivent l'art comme instrument d'intégration sociale, conçoivent la culture à l'école comme un ensemble de contenus à enseigner, et que les enseignants en tant qu'agents de la démocratisation de l'enseignement n'ont pas comme priorité de donner accès aux oeuvres. L'art reste un supplément d'âme, des disciplines

plus importantes peuvent contribuer à cultiver les élèves.

### 3.2. *La culture comme milieu*

La culture, c'est «presque là constamment», selon l'une des enseignantes, en ajoutant que la culture, c'est «l'atmosphère qui se dégage». L'une d'entre eux, qui enseigne depuis plus de vingt ans, dit avoir toujours fait des projets et précise que «la pédagogie ouverte des années 80, c'était la même chose» que ce qu'exige le programme actuel. Quand on lui demande comment elle comprend la demande de rehaussement culturel des enseignements, elle répond qu'à l'école «tranquillement la culture pénètre». Ce n'est pas une préoccupation pour les enseignants qui ont cette représentation de la culture. L'école en tant que milieu social serait en soi une source de culture. Tout acte de communication étant un acte culturel le rôle de l'enseignant est de susciter l'expression des élèves.

- Le rôle des arts

Lorsqu'il s'agit de mettre en contact les élèves avec des oeuvres d'art, l'objectif principal est de permettre aux élèves d'exprimer leur ressenti. Les enseignants invitent les élèves à s'imprégner de l'«atmosphère» d'une oeuvre. Pour une autre enseignante, la culture comme milieu, c'est surtout une question de lieu, de personne, de rencontre: «La galerie, c'est sûr que ça apporte une autre dimension. Le fait de se déplacer, le fait d'aller voir des oeuvres, parfois même de rencontrer l'artiste, c'est ce qui est très agréable.». Ces enseignants pensent que la réussite du projet est surtout liée à la personnalité de la coordinatrice. Il y a dans les propos de ces enseignants, une forte dimension personnaliste: «l'âme de l'artiste» est un terme qui revient

souvent dans les propos. On retrouve ici les représentations des arts comme moyen d'émancipation de l'individu.

- Les pratiques interdisciplinaires

L'éducation artistique développant des capacités de communication, l'intégration des arts sert surtout l'apprentissage de l'oral, car les élèves doivent parler de ce qu'ils ressentent. Les pratiques interdisciplinaires sont difficiles à repérer chez les enseignants qui perçoivent la culture comme un milieu. Les activités artistiques proposées en classe sont diverses: danse créative, bricolage artistique, écoute musicale. L'important est de développer la créativité des élèves. Les arts semblent pouvoir être associés à toutes les disciplines mais par ailleurs, ces enseignants confondent créativité et arts. De plus, lorsqu'ils sont interrogés sur leurs pratiques, ils répondent que ce qu'ils font relève du bricolage et qu'ils n'y accordent pas une importance particulière. Ce qui importe pour eux, c'est le bien-être et la motivation de leurs élèves. Pour mieux comprendre leurs pratiques, la recherche aurait dû s'instrumenter de moyens pour les observer.

### 3.3. *La culture comme héritage*

Pour ces enseignants, la culture «c'est tout ce qui vient de notre passé et ce qu'on véhicule à la génération suivante dans nos habitudes de vie, dans nos savoirs et dans nos compétences et nos habiletés», selon les propos d'un enseignant. Pour lui, la culture n'est donc pas qu'un ensemble d'objets, c'est «un système de valeurs et d'éthique». Cultiver les élèves, c'est «les amener à être plus humain», «à réfléchir et à être sensible». Intégrer une dimension culturelle, c'est «susciter la curiosité des enfants»; «développer une grande

ouverture, une empathie pour les autres». La culture n'est pas pensée en terme de produit, mais en terme de processus. Même si ces enseignants ne nous ont jamais cité Dumont (1968), nous retrouvons ici sa définition de la culture comme mouvement pour prendre des distances vis-à-vis de la culture première.

- Le rôle des arts

Les enseignants accordent une valeur cognitive aux arts: les arts «nous questionnent sur la beauté, le monde, sur soi», «ça aide à comprendre la réalité», nous dit l'une des enseignantes. Les arts apparaissent comme une forme privilégiée pour cultiver, parce qu'ils suscitent la réflexion. Les oeuvres sont un «terrain mutuel où se rencontrer», qui permettent de «faire des ponts avec l'enfant», d'avoir «une expérience commune», selon l'un des enseignants. L'art aurait une valeur universelle et permettrait de développer la socialisation des élèves, non pas dans une optique nationaliste, mais plutôt cosmopolite. Selon le même enseignant, l'art permet d'«ouvrir l'horizon», de se confronter à des «zones inconnues de sa personnalité». Le processus artistique est considéré comme un processus de transformation. Les arts apparaissent comme un bon moyen de dépasser un des paradoxes de l'éducation: construire du lien social et développer la personnalité des élèves. Nous retrouvons l'idée défendue par A. Kerlan (2004), que c'est du côté de l'art et de l'esthétique qu'il faut chercher une conception de la culture susceptible de répondre aux exigences de reconnaissance des subjectivités et d'expression de la pluralité.

- Les pratiques interdisciplinaires

Les enseignants conçoivent de nombreux liens entre les arts et les

autres disciplines. Tout d'abord, ils pensent qu'il existe des transferts possibles entre la compétence «apprécier des oeuvres d'art» et la compétence «apprécier des oeuvres littéraires». Les enfants sont invités à échanger sur leurs expériences esthétiques en arts, en littérature ou dans la vie quotidienne. Pour l'un des enseignants qui adoptent cette acception de la culture, l'interdisciplinarité s'étend à toutes les disciplines, il cherche donc à établir des liens entre les arts et tous les sujets académiques. L'idée est pour lui de toujours «pousser plus loin les enfants». La classe devient un lieu pour prendre des risques, explorer et innover, que ce soit du côté des élèves mais aussi du côté des enseignants. Cette représentation de la culture et des arts semble être celle qui se rapproche le plus des finalités éducatives définies dans le PFEQ.

### Conclusion

À partir d'un même projet, les enseignants développent des pratiques très différentes lorsqu'il intègre une dimension culturelle dans leurs enseignements grâce aux arts. La formation à l'art oscille toujours entre développement personnel, comme moyen d'expression, et formation du citoyen, comme mode de transmission du patrimoine. Les enseignants justifient leurs actions en faisant référence tantôt à un régime de valeurs, tantôt à un autre. Nous pouvons décrypter diverses théories éducatives qui s'opposent, derrière la voix en apparence unanime qui appelle à la culture. Les enseignants semblent interpréter comme ils veulent l'appel à l'intégration d'une dimension culturelle et renouer avec des finalités éducatives qui étaient propres à des programmes antérieurs.

La demande de rehaussement de la dimension culturelle des enseignements a soulevé des débats: certains l'ont comprise comme un retour, à ce qu'on appelle en France un retour aux fondamentaux, et se sont insurgés en considérant que le PFEQ s'éloignait trop des valeurs qui avaient fondé ses écoles publiques; d'autres ont dénoncé l'approche centrée sur l'enfant et les compétences au détriment des contenus. Quels que soient ces débats, nous pouvons surtout retenir que le PFEQ peut être interprété différemment selon les définitions que l'on accorde aux arts et à la culture. Par ailleurs, l'affirmation de l'importance de la culture a de moins en moins pris de place dans les documents accompagnant la réforme de l'école québécoise (Saint-Jacques *et al.*, 2002). Nous pouvons nous demander si c'est parce qu'en effet cet appel laissait prise à des représentations qui s'éloignaient trop des finalités du programme.

Il est vrai que peu de recherches ont été développées sur l'intégration des arts aux autres disciplines. Louise Julien (2008) constate qu'au Québec, «Ce que l'on constate, c'est qu'il y a très peu de traces écrites du déroulement des activités artistiques et culturelles en lien avec l'école. Nous sommes ainsi privés d'une information essentielle à la communication entre les acteurs, qui nous permettrait de resserrer les liens entre la culture et l'éducation». Notre recherche portait sur les représentations des enseignants, d'autres éléments doivent faire l'objet de recherche pour comprendre l'intégration d'une dimension culturelle des enseignements en lien avec les arts. Par exemple, Bamford (2006) constate que les pratiques d'évaluation

des apprentissages lors de l'intégration des arts sont peu développées et demande aux chercheurs de s'intéresser à ces pratiques d'évaluation (Bamford, 2006). Parce que les partenariats entre les écoles et les insti-

tutions culturelles sont un phénomène en expansion et peu étudié, ils doivent retenir l'attention des chercheurs avec des perspectives de recherche multiples.

## Bibliographie

1. Bamford, Anne. *The wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Munster, Germany: Waxmann Munster, 2006.
2. Bourdieu, Pierre. *La distinction*. Paris: Éditions de Minuit, 1979.
3. Cournoyer, Élise. *Les repères culturels dans les ensembles didactiques en français langue d'enseignement au primaire: analyse descriptive*. Mémoire de maîtrise. Montréal, QC, Canada: Université de Montréal, 2006.
4. Dumont, Fernand. *Le lieu de l'homme*. Montréal : HMH, 1968.
5. Efland, Arthur. *A history of art education: Intellectual and social currents in teaching the visual arts*. New York: Teacher's College Press, 1990.
6. Forquin, Jean-Claude. *École et culture: le point de vue des sociologues britanniques*. Paris: De Boeck, 1989.
7. Gouvernement du Québec. *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Ministère de l'Éducation, 2001.
8. Gouvernement du Québec. *La culture à l'école*. Québec: Ministère de l'Éducation et Ministère de la Culture et des Communications, 2004.
9. Julien, Louise. «Quels sont et qui sont les réels adjutants pour renforcer les liens entre l'éducation et la culture?». In Actes du colloque international *Culture pour tous*, Montréal, Décembre 2008
10. Kerlan, Alain. *L'art pour éduquer? La tentation esthétique*. Québec: Presses de l'université Laval, 2004.
11. Kerlan, Alain (coord.). *Des artistes à la maternelle*. Lyon : CRDP, 2005.
12. L'Écuyer, René. *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu: méthode GPS et concept de soi*. Sillery, QC: PUQ, 1990.
13. Lemonchois, Myriam. «L'art à l'école. Quel est son objet d'enseignement et d'apprentissage?». *Formation et Profession*, 14, 37-39, 2007.
14. Lowenfeld, Viktor. *Creative and mental growth*. New York: Macmillan, 1947.
15. Oreck, Barry. «The artistic and professional development of teachers: A study of teachers' attitudes toward and use of the arts in teaching». *Journal of Teacher Education*, 55(1), 55-69, 2004.
16. Saint-Jacques, Diane et Chené, Francine. «Les représentations que se font les enseignants du primaire de la dimension culturelle du curriculum». *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 39-62, 2002.
17. Sautter, Craig R. «An arts education school reform strategy». *Educational Leadership*, 75(6), 432-437, 2004.
18. Valentin, Elisa. *L'éducation aux arts et à la culture dans une perspective internationale: Un aperçu de quelques politiques nationales et territoriales et des principaux impacts relevés dans la littérature*. Québec: INRS-Observatoire Jeunes et Société, 2006.
19. Van der Maren, Jean-Marie. *Méthodes qualitatives de recherche en éducation*. Montréal: CIRADE, 1987.
20. Zakhartchouk, Jean-Michel. *L'enseignant, un passeur culturel*. ESF éditeur, 1999.