

L'éducation esthétique pour soutenir le rôle de médiateur culturel : quelles retombées sur les enseignants et les artistes ?

Marie-Christine Beaudry
Université du Québec à Montréal

Marika Crête-Reizes
Consultante Culture-Éducation

Myriam Lemonchois
Université de Montréal

Isabelle Carignan
Université TÉLUQ

Résumé

Agir en tant que médiateur culturel est une compétence professionnelle attendue des enseignants québécois et des artistes appelés à intervenir auprès des élèves. Or, plusieurs se disent peu outillés pour exercer ce rôle. C'est afin d'aider les enseignants et les artistes dans leur rôle de médiateur culturel que nous avons mis en place une recherche-action qui poursuivait l'objectif général d'offrir une formation en éducation esthétique, une approche utilisée aux États-Unis pour soutenir les actions en médiation culturelle. La

formation, constituée de six rencontres, visait à diffuser auprès des participants ce qu'est l'éducation esthétique et à les amener à expérimenter en classe des activités basées sur celle-ci. Nous avons suivi huit participants (deux enseignants, six artistes) afin de décrire l'influence de l'éducation esthétique sur leur compréhension de leur rôle de médiateur culturel et sur leur pratique professionnelle. Les données, de nature qualitative, ont été collectées par des entretiens semi-dirigés, un compte rendu de chacune des rencontres, un journal de bord et les activités créées par les participants. L'analyse thématique a permis de dégager deux principaux résultats : la formation en éducation esthétique a confirmé et enrichi la pratique professionnelle des participants, et a modifié, pour certains, la représentation qu'ils se font de leur rôle de médiateur culturel.

Mots-clés : médiation culturelle, éducation esthétique, enseignants, artistes, représentations, évolution des pratiques

Abstract

Acting as a cultural facilitator is expected of Quebec teachers and artists called upon to intervene with students. However, many say they are poorly equipped to perform this role. In order to support teachers and artists in their role as cultural facilitators, we set up an action-research study. The research pursued the general objective of offering training to teachers and artists in aesthetic education, an approach used in the United States to support teachers and artists as cultural facilitators. Consisting of six meetings, the training aimed to disseminate to the participants what aesthetic education is and to lead them to create and experiment with activities in class based on this approach. We followed the eight participants (two teachers, six artists) in order to describe the influence of aesthetic education on their understanding of their role as cultural facilitators and on their professional practice. The qualitative data were collected through semi-structured interviews, a report on each meeting, a logbook, and activities created by the participants. The thematic analysis made it possible to identify two main results: aesthetic education confirmed and enriched the professional practice of the participants and changed, for some, the representations they have of their role as cultural facilitator.

Keywords: cultural mediation, aesthetic education, teachers and artists, representations, evolving practices

En introduction

Les ministères de l'Éducation (MEQ) et de la Culture et des Communications (MCC) québécois multiplient les moyens pour soutenir la présence de la culture à l'école. Cela se réalise notamment par le *Programme La Culture à l'école*, qui « a pour objectif de former des citoyens actifs sur le plan culturel, en multipliant les expériences offertes aux élèves » (MEQ, 2023). Le *Référentiel de compétences professionnelles* des enseignants définit comme fondatrice la compétence à « agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture » (MEQ, 2020). On attend des enseignants qu'ils proposent des situations d'enseignement-apprentissage qui permettent aux élèves de trouver des réponses à leurs questionnements, « des sources d'ouverture, de compréhension et d'enrichissement, des points d'appui essentiels pour se situer dans leur identité humaine et personnelle [pour] devenir à leur tour [...] capables de comprendre la société dans laquelle ils vivent et sa culture » (MEQ, 2020, p. 21). Du côté du ministère de la Culture et des Communications, la politique de développement culturel *Partout, la culture* et le plan d'action gouvernemental qui lui est lié visent à faciliter la fréquentation des lieux culturels et les occasions de rencontres avec les élèves, afin de multiplier dans les écoles « les expériences culturelles (arts visuels, chant choral, création vidéo, improvisation théâtrale, etc.) » (MCC, 2018, p. 5). Les artistes, notamment, y sont invités à agir comme des médiateurs culturels. Enfin, le plan d'action a pour objectif d'amplifier la relation Culture-Éducation grâce à l'« enrichissement de la formation des enseignants et des éducateurs pour une meilleure intégration de la dimension culturelle à leur pratique professionnelle » et à une offre de formations « aux artistes et aux travailleuses et travailleurs culturels qui désirent optimiser leur intervention en milieu scolaire » (MCC, 2018, p. 5).

La médiation culturelle recouvre des définitions, des champs d'intervention et des pratiques hétérogènes (Dubé et Lapointe, 2022 ; Dufrene et Gellereau, 2004). Comme le souligne Boutin (2010), le « terme de médiation est employé pour désigner à la fois une pratique et une théorie de cette pratique » (p. 38). Dans le présent article, nous entendons par médiation culturelle des formes d'actions qui favorisent le « développement de la relation des individus aux œuvres d'art ou à l'art, et à la culture » (Montoya, 2008, p. 34) à l'aide d'un professionnel qui agit comme facilitateur. Défini comme une compétence, le fait d'agir comme médiateur culturel fait appel à : 1) des connaissances propres au monde des arts et de la culture, ses objets et ses manifestations ; 2) un savoir-faire pour

mettre en place des activités pertinentes pour le développement artistique et culturel des élèves; 3) un savoir-être qui entretient une curiosité, un intérêt personnel pour les arts et la culture. Or, bon nombre d'enseignants perçoivent cette compétence comme étant complexe (Dezutter et al., 2019; Nadeau, 2021; Saint-Jacques et Chené, 2002). Certains ne se sentent pas assez outillés pour agir comme médiateurs culturels ou ne voient pas la pertinence d'intégrer la culture à leur enseignement. Même s'il n'est pas nouveau, le rôle de médiateur culturel n'est pas toujours traité en formation initiale et continue des enseignants. Du côté des artistes, si des formations existent au collégial et à l'université pour les former à la médiation culturelle, celle-ci est abordée pour tous les contextes (p. ex. : communautaire, santé, scolaire). Les professionnels du milieu culturel qui endossent ce rôle ont des fonctions et des statuts professionnels différents, entraînant des formes et des pratiques diversifiées de médiation (Dubé et Lapointe, 2022).

Nos différents travaux sur les activités culturelles en contexte scolaire (Beaudry et Crête-Reizes, 2022; Beaudry et al., 2020; Brehm et Beaudry, 2019; Dezutter et al., 2019; Lemonchois et al., 2019) nous ont amenées à nous intéresser à l'éducation esthétique (Greene, 2001) comme une approche porteuse pour soutenir les actions des médiateurs culturels. Une recherche-action¹ a ainsi été menée avec des enseignants et des artistes, où l'éducation esthétique avait pour objectif de les amener à concevoir et à animer des activités auprès des élèves. Spécifiquement, nous souhaitons décrire l'influence d'une formation en éducation esthétique sur les pratiques des enseignants et des artistes comme médiateurs culturels et sur leur compréhension de ce rôle.

Cet article expose les retombées qu'a eues la formation en éducation esthétique sur les pratiques des participants enseignants et artistes ainsi que sur leurs représentations relativement à leur rôle de médiateur culturel.

L'éducation esthétique comme approche pour agir comme médiateur culturel

La recherche menée s'appuie sur l'éducation esthétique, théorisée par Greene (2001) depuis les années 1970. Son approche de l'éducation esthétique est une philosophie

1 Beaudry, M.-C., Crête-Reizes, M., Lemonchois, M. et Carignan, I., *L'enseignant et l'artiste-médiateur passeurs de culture. Mise à l'essai d'un modèle d'éducation esthétique*, CRSH Développement Savoir (2021-2023), 430-2021-00868.

de l'éducation aux arts et avec les arts, inspirée des travaux de Dewey (2010). Ce dernier met de l'avant l'importance de favoriser les apprentissages grâce à de multiples expériences où l'intelligence du quotidien trouve sa place : Dewey affirme que des expériences quotidiennes (par exemple, jardiner, découvrir un nouveau paysage) peuvent s'avérer fondamentales et formatrices pour un individu. Dans son ouvrage consacré aux arts, Dewey (2010) soutient que les apprentissages sont le fruit « d'expériences intelligentes » ; il reconnaît toutefois que les plus intenses et transformatrices sont des expériences esthétiques. C'est pourquoi il affirme que l'école devrait favoriser un enseignement basé sur des expériences multiples : c'est ce qu'il nomme l'apprentissage expérientiel. Il prescrit donc un apprentissage expérientiel et esthétique de préférence, avec des activités pendant les cours d'arts ou lors de sorties culturelles, mais également — et surtout — par l'entremise d'autres matières en salle de classe.

L'éducation esthétique s'est ainsi élaborée sur ces questions d'expérience et d'apprentissage expérientiel, mais aussi sur celles de justice sociale et de démocratisation des expériences esthétiques. Greene (2001), sur le modèle de Dewey, accorde une grande importance à l'éducation esthétique, et définit les pratiques pour amener les élèves à bénéficier d'expériences esthétiques démocratiques. Par conséquent, son approche propose des pratiques de médiation culturelle où l'élève ne vit pas passivement l'expérience esthétique et pour lesquelles l'explication de l'enseignant ou de l'artiste ne suffit pas. Au contraire, elle met de l'avant des pratiques qui reposent sur une approche relationnelle et éthique (Greene, 1995, 2001) ; des pratiques qui guident et accompagnent l'expérience des élèves pour les connecter et les éveiller (*connecting and awakening*) au monde et avec le monde (Greene, 2001 ; Guyotte, 2018). Pour Greene, l'éducation esthétique est une démarche intentionnelle « conçue pour nourrir des engagements appréciatifs, réflexifs, culturels et participatifs avec les arts » (2001, p. 6). Elle vise à familiariser les élèves à l'art et à la culture à travers une variété d'expériences, ainsi qu'à développer leur pouvoir d'action, et non uniquement des savoirs sur l'art et la culture (Denac, 2014 ; Reimer, 1992).

La *curiosité* envers un objet culturel ou une œuvre d'art de même que le *questionnement* sont au cœur de cette éducation (Fuchs Holzer, 2009). Concrètement, la démarche implique d'observer attentivement (*noticing deeply*), de réfléchir à ce qui est observé, à la démarche de l'artiste, aux effets de l'œuvre sur soi, à ce qu'on expérimente, aux questions que l'œuvre suscite, et de créer, le tout de manière itérative (Greene,

2001). L'observation, la réflexion et la création conduiraient en effet les élèves à « sentir davantage, ressentir davantage, être, de façon plus consciente, dans le monde » (Greene, 2001, p. 10). Par la création, le médiateur amène les élèves à expérimenter des procédés employés par l'artiste et à faire des choix. En ce sens, la finalité n'est pas que les élèves créent une œuvre artistique achevée, mais bien qu'ils expérimentent dans une démarche de création. L'observation, la réflexion et la création les amènent à *entrer* dans l'œuvre, à mieux la comprendre, à l'interpréter et à émettre une appréciation. Ainsi, les activités doivent conduire les élèves à (se) poser des questions, à exercer leur jugement critique, à imaginer, à illustrer, à schématiser, etc. Ce sont autant de savoir-faire disciplinaires et transversaux présents dans les programmes de formation (Fuchs Holzer, 2009), notamment dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ). Quant au médiateur, à travers des activités, il guide les élèves et les questionne. Dans cette démarche, le médiateur doit fournir la latitude nécessaire aux élèves pour explorer. Il peut également leur fournir des informations (par exemple, sur le contexte culturel et social entourant l'œuvre) et enseigner au besoin et au moment opportun les connaissances dont les élèves ont besoin pour réaliser les tâches (Fuchs Holzer, 2009 ; Greene, 2001).

Une telle démarche « exige un refus de la passivité ou de l'état statique » (Guyotte, 2018, p. 63), ce qui peut déstabiliser l'enseignant ou l'artiste qui souhaite s'en inspirer pour agir comme médiateur culturel. Les savoirs et savoir-faire sont présents et développés, mais la méthode est différente : le médiateur agit en accompagnateur. Ce changement de posture est parfois radical pour certains, car elle demande « que les enseignants et les apprenants perturbent activement les structures centralisatrices qui sont souvent non détectées [...] mais qui perpétuent des manières problématiques de penser, d'être, et de devenir dans la classe et dans le monde » (Guyotte, 2018, p. 63). Le médiateur n'a pas toujours de réponse toute faite à fournir aux élèves ni le contrôle sur les chemins d'exploration qu'ils empruntent (Eisner, 1998).

Aux États-Unis, depuis plusieurs décennies, les travaux de Greene (2001) sur l'éducation esthétique sont mis en application pour la formation du personnel des milieux culturel et scolaire à la médiation culturelle (Denac, 2014 ; Easton, 2003). En revanche, ce n'est que récemment que l'éducation esthétique a trouvé un écho au Québec, dans des formations à la médiation culturelle pour des artistes et des enseignants qui voient dans l'éducation esthétique une façon de s'outiller pour exercer leur rôle de médiateur culturel. L'une des coauteures de l'article (Crête-Reizes, 2022), issue du milieu culturel,

a initialement conçu ces formations. Bien que les recherches sur les retombées de l'éducation esthétique sur la compétence culturelle des enseignants et des artistes soient peu nombreuses, quelques écrits témoignent des effets perçus de cette éducation (Easton, 2003; Fuchs Holzer, 2009; Greene, 2001; Gulla, 2018). Easton (2003) mentionne entre autres que l'éducation esthétique amène les enseignants et les artistes à avoir une meilleure compréhension des rôles de chacun dans la médiation culturelle réalisée auprès des élèves et, ce faisant, à avoir une meilleure collaboration. D'autres recherches portant sur les activités culturelles ont montré qu'une collaboration entre les artistes et les enseignants serait l'une des conditions importantes pour la réussite de tels projets auprès des élèves, mais aussi auprès des enseignants et des artistes (Harland et al., 2005; Shaw, 2011).

Parce que l'éducation esthétique place l'élève au cœur de la rencontre avec l'œuvre d'art ou l'objet culturel et qu'elle le rend actif, elle amènerait également les enseignants et les artistes à offrir des médiations qu'ils estiment de plus grande qualité, dans lesquelles le mode magistral ou conférence est délaissé (Easton, 2003). Par ailleurs, Fuchs Holzer (2009) et Gulla (2018) notent que l'éducation esthétique alimente non seulement les pratiques en médiation culturelle des enseignants, mais elle nourrit plus largement leurs pratiques enseignantes et leur vision de l'éducation. Fuchs Holzer (2009) relève notamment que des enseignants du primaire et du secondaire, après avoir suivi une formation en éducation esthétique et animé différentes activités auprès de leurs élèves, ont réinvesti la démarche pour enseigner d'autres éléments n'étant pas nécessairement en lien avec les arts ou la culture. Par exemple, des enseignants ont repris l'approche en éducation esthétique pour travailler avec leurs élèves un phénomène naturel, d'autres pour travailler un texte littéraire. Des enseignants du primaire ont également déclaré que l'éducation esthétique a « revigoré » leur enseignement et donné un sens à leur travail (Fuchs Holzer, 2009).

La méthodologie

La recherche-action (B. Charlier, 2005; É. Charlier, 2012) a été réalisée en 2021-2022. Elle visait, d'une part, à faire vivre et à diffuser auprès des participants ce qu'est l'éducation esthétique, et d'autre part, à les amener à créer et à expérimenter en classe des activités basées sur celle-ci. Trois principes ont guidé son élaboration : faire vivre aux participants des activités basées sur l'éducation esthétique, les mettre dans l'action

en les amenant à créer et à animer trois activités dans les classes, et susciter une attitude réflexive pendant tout le processus.

Participants

Nous avons prévu un nombre paritaire d'enseignants ($n = 6$) et d'artistes ($n = 6$), et d'avoir autant d'enseignants du secondaire que du primaire. Toutefois, le contexte scolaire de 2021-2022 (pénurie d'enseignants et COVID-19) a rendu difficiles le recrutement et la libération des enseignants. La recherche a donc été menée avec huit participants : deux enseignants (une femme et un homme) de français d'un centre de services scolaire (CSS) en périphérie de Montréal, et six artistes (cinq femmes et un homme) issus d'organismes culturels (diffuseurs, compagnies théâtrales) ou travailleurs autonomes. Les enseignants ont été recommandés par une conseillère pédagogique en arts du même CSS, qui connaissait leur intérêt pour la médiation culturelle et leur engagement dans un processus de formation continue. Les artistes ont été recrutés par le réseau de la cochercheuse issue du milieu culturel. Leurs pratiques professionnelles sont en danse contemporaine ($n = 3$) et en théâtre ($n = 2$). Une seule participante parmi le groupe des artistes n'a pas de pratique professionnelle artistique, mais devra agir comme médiatrice culturelle pour l'organisme culturel qui l'emploie.

Déroulement de la recherche

Nous avons travaillé avec les participants lors de 6 rencontres (4 journées complètes de 5 h 30 et deux demi-journées de 3 h) qui se sont échelonnées sur 6 mois, pour un total de 28 heures de formation. L'échelonnement des formations et le nombre d'heures consacrées ne sont pas anodins : le développement professionnel des enseignants serait « plus efficace lorsque les activités de formation s'inscrivent dans le cadre d'une démarche soutenue d'une durée minimale d'une vingtaine d'heures distribuées sur une période d'au moins une année scolaire » (Richard et al., 2017, p. 18).

Pour chacune des rencontres, les participants ont vécu des expériences de médiation culturelle ancrées en éducation esthétique telles qu'ils pouvaient les faire vivre aux élèves. Les rencontres comportaient aussi des moments lors desquels des informations étaient partagées sur l'éducation esthétique ainsi que des temps réflexifs, réalisés individuellement et en grand groupe. Les réflexions sur l'action (Schön, 1987)

portaient sur la planification, les pratiques professionnelles, les activités vécues lors des rencontres, et celles élaborées et mises en pratique auprès des élèves. Enfin, des moments réservés à la planification ont permis à chacun des participants d'élaborer des activités de médiation autour d'une œuvre culturelle que chacun avait choisie. Entre les rencontres, les participants poursuivaient l'élaboration de leurs activités, puis devaient les mettre en pratique dans une ou des classes du secondaire ou du primaire, en fonction de l'œuvre choisie et du contexte professionnel. Afin de permettre aux participants d'expérimenter l'éducation esthétique, mais aussi de faire des essais et des erreurs, et ainsi de s'améliorer, ce sont trois activités différentes, d'une durée allant de 50 à 75 minutes chacune (selon une période régulière de classe), qui devaient être créées et animées. Les deux enseignants ont animé trois activités dans leurs classes au secondaire, quatre artistes ont aussi animé dans des classes du secondaire et deux artistes ont animé dans des classes au primaire. Tout au long de la formation, la chercheuse principale et la cochercheuse issue du milieu culturel ont accompagné les participants et étaient disponibles selon leurs besoins.

Le tableau 1 présente le déroulement des rencontres et les thèmes abordés. Des ajustements ont été faits en fonction des besoins des participants.

Tableau 1

Déroulement et thèmes des rencontres

Rencontre	Date	Thèmes abordés
1	déc. 2021	Éléments clés de l'éducation esthétique Posture et rôle du médiateur culturel Début de la planification des activités par les participants
2	déc. 2021	Notion d'intention Progression des activités en éducation esthétique Planification des activités par les participants
3	janv. 2022	Notion de questionnement Planification des activités par les participants
4	janv. 2022	Notion de participation des élèves Liens entre l'éducation esthétique et le PFEQ Planification des activités par les participants
5	févr. 2022 mars à mai 2022	Accompagnement individuel des participants Animation des activités en classe par les participants
6	mai 2022	Retour sur les expériences

Outils de collecte de données

Notre intérêt s'est porté sur le discours des participants, bien qu'il eût été éclairant d'observer également les actions. Le contexte de la pandémie rendait toutefois les observations en classe difficilement réalisables. Nous avons donc eu le souci de multiplier les sources des données : des entretiens semi-dirigés, un compte rendu de chacune des rencontres, un journal de bord et les activités créées par chacun des participants. Les entretiens individuels semi-dirigés (Savoie-Zajc, 1997), réalisés soit en visioconférence soit en personne, ont eu lieu à quatre moments : au début de la recherche (avant la première rencontre), après quatre rencontres, quelques semaines après la dernière rencontre, puis six mois après. Ceux-ci ont duré entre 15 minutes et une heure. Le premier entretien visait à dresser un portrait des participants : leur expérience et leur formation en médiation culturelle, leurs motivations à participer au projet, leur vision de leur rôle de médiateur culturel et leurs pratiques en médiation culturelle et en enseignement pour les deux enseignants. Le deuxième entretien visait à recueillir leurs impressions, leurs préoccupations et leurs réflexions à mi-parcours. Une seule question était posée : comment votre expérience dans la formation se passe-t-elle jusqu'à présent ? Les questions du troisième entretien touchaient aux thèmes suivants : l'influence de l'éducation esthétique sur leurs pratiques de médiation culturelle et leur compréhension du rôle de médiateur culturel. Enfin, le dernier entretien visait à savoir si les participants ont réinvesti des éléments de l'éducation esthétique dans d'autres activités ou d'autres projets dans le milieu scolaire ou ailleurs.

Toutes les rencontres ont fait l'objet d'un compte rendu constituant une synthèse des éléments saillants abordés par les participants et l'équipe de recherche. Cette dernière a pris soin de consigner les questions, les commentaires, les pratiques déclarées et les réactions des participants. Chacun des participants, la chercheuse principale et la cochercheuse provenant du milieu culturel ont rédigé leur propre journal de bord. Sous forme de notes personnelles plus ou moins structurées, selon les besoins de chacun et les moments de la recherche, ces journaux de bord ont constitué des traces avant, pendant et après les différents moments vécus par l'ensemble des participants. Chaque personne a été invitée à y noter les éléments clés de ses différentes réflexions. Enfin, les participants nous ont remis les activités qu'ils ont créées.

Analyse des données

Une approche qualitative interprétative a été privilégiée pour analyser les données recueillies. Nous avons réalisé une analyse thématique sur l'ensemble des données issues des entretiens, des comptes rendus et des journaux de bord. Les activités des participants ont été utilisées comme données de triangulation, nous permettant de corroborer les usages déclarés. L'emploi de ces outils complémentaires nous a permis de trianguler les données et de déterminer des constances dans celles-ci, nécessaires pour atteindre une validité et une crédibilité des résultats (Bourgeois, 2016).

L'analyse thématique a consisté à réduire et à transposer le « corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 162), et ce, selon une démarche inductive. Une intention descriptive sous-tendait cette analyse. L'analyse a d'abord été faite pour l'ensemble des verbatims de chacun des entretiens ; ensuite, pour les données issues des comptes rendus ; et enfin, pour celles issues des journaux de bord. Précisément, il s'agissait de « procéder systématiquement au repérage, au regroupement et [...] à l'examen discursif des thèmes abordés dans le corpus » (p. 162) des données collectées. Les thèmes ont donc émergé du corpus : finalité de la médiation culturelle, réflexion sur soi, réflexion sur les élèves, changement de pratiques, difficultés rencontrées, apprentissage d'un savoir-faire, sentiment de compétence. Les thèmes dégagés nous ont ainsi permis de décrire et de comprendre les retombées de la formation en éducation esthétique sur les participants.

Les résultats

Cette section présente les résultats en trois temps : d'abord, le portrait succinct de chacun des participants ; puis, les résultats de la formation en éducation esthétique sur les pratiques en médiation culturelle des participants ; et enfin, sur leurs représentations de leur rôle.

Portraits des participants

Enseignant 1 (E1) – Il a plus de 25 ans d'expérience en enseignement du français au secondaire et a une pratique artistique dans sa vie privée. Il privilégie la pédagogie de projets (Kilpatrick, 1918), une pédagogie dite active, et emploie peu le mode magistral

pour enseigner. Il est très actif dans l'intégration d'éléments de culture dans son enseignement ; ses actions sont d'ailleurs reconnues par les milieux scolaire et culturel. Il s'implique dans différents comités et projets du ministère de l'Éducation et d'organismes culturels. Il collabore depuis une dizaine d'années avec des artistes et des organismes culturels pour organiser des projets pour ses élèves. Il n'a jamais suivi de formation à la médiation culturelle, mais a développé un savoir d'expérience (Mbiatong, 2019). Pour lui, exercer un rôle de médiateur culturel signifie sortir les élèves du cadre scolaire : « c'est l'école sans les murs » (E1). Ce rôle lui permet également d'amener les élèves à s'ouvrir à eux-mêmes, aux autres et au monde, et de développer leur esprit critique. Il participe à la recherche, car il s'interroge sur les liens entre l'éducation esthétique et l'intégration de la culture à l'école.

Enseignante 2 (E2) – Elle compte plus de 25 ans d'expérience en enseignement du français et a une pratique artistique dans sa vie privée. Elle privilégie un enseignement par modelage (Gauthier et al., 2013). Elle a déjà collaboré avec des artistes dans le cadre de projets menés auprès de ses élèves. Elle n'a jamais suivi de formation en médiation culturelle. Pour elle, agir comme médiatrice culturelle est à la fois un privilège et une responsabilité. Intégrer la culture permet d'enrichir son enseignement et d'enrichir l'expérience de ses élèves dans son cours. Son rôle consiste à montrer l'importance de la culture, à susciter le plaisir et la curiosité. Elle ne se sent pas assez outillée pour bien jouer son rôle, bien qu'elle se dise « super outillée comme prof de français » (E2). Elle participe à la recherche, car elle souhaite avoir de « bons outils ou des acquis pour réutiliser, pour revoir ou voir ma façon d'intégrer la culture à l'école » (E2).

Artiste 1 (A1) – Au moment de la recherche, A1 débute son emploi chez un diffuseur spécialisé en arts de la scène et a, parmi ses responsabilités, la médiation. Elle n'a ni expérience ni formation en médiation culturelle. En revanche, elle s'implique fréquemment comme parent à l'école de ses enfants pour soutenir les enseignants lors des activités culturelles. Pour elle, exercer un rôle de médiatrice culturelle signifie préparer les élèves à une expérience, les préparer à mieux recevoir une œuvre, et faire en sorte que la sortie ou l'œuvre perdure en eux. Elle déclare ne pas se sentir outillée pour jouer ce rôle : c'est pour comprendre ce qu'est la médiation culturelle qu'elle participe à la recherche.

Artiste 2 (A2) – Elle compte trois années d'expérience comme médiatrice culturelle. Elle a fait une courte formation en éducation esthétique et est inscrite dans une formation universitaire de premier cycle en animation culturelle. Exercer un rôle de médiatrice

culturelle signifie, pour elle, être facilitatrice entre une œuvre et les élèves, car « souvent, les élèves ne savent pas comment approcher une œuvre » (A2). Cela signifie aussi faire vivre un processus aux élèves : son rôle est de les amener à interagir avec une œuvre, à « interpréter une œuvre, l'apprécier, vivre le processus ayant mené à sa création » (A2). Elle participe à la recherche parce que l'éducation esthétique demeure un peu floue pour elle. Comme l'approche rejoint ses valeurs, elle souhaite faire des médiations appuyées sur celle-ci. Enfin, la recherche sera l'occasion pour elle de travailler avec le milieu scolaire, ce qu'elle n'a pas fait depuis un certain temps.

Artiste 3 (A3) – Elle n'a aucune expérience en médiation culturelle, n'a jamais suivi de formation en médiation culturelle ou en éducation esthétique. En revanche, son parcours scolaire au secondaire s'est fait dans une école qui appliquait la philosophie de Dewey : « J'ai senti, comme élève, que j'avais beaucoup d'espace pour explorer, pour exposer ma curiosité » (A3). Depuis, elle a lu les travaux de Dewey pour son plaisir et sa formation universitaire artistique. Son rôle de médiatrice culturelle est de donner accès aux élèves à la démarche de création par des activités inspirées de la pratique artistique, et qui rejoignent leur niveau. Son rôle est aussi de susciter une participation des élèves qui leur permet d'explorer, de ne pas savoir, de poser des questions. Elle participe à la recherche pour en apprendre davantage sur l'éducation esthétique puisqu'elle est dans un processus d'apprentissage sur la médiation culturelle.

Artiste 4 (A4) – Elle compte sept ans d'expérience en médiation culturelle et n'a jamais suivi de formation en médiation culturelle ou en éducation esthétique. En revanche, elle a développé un savoir d'expérience (Mbiatong, 2019). Elle déclare que sa compréhension de la médiation culturelle et de son rôle a beaucoup évolué. À ses débuts, elle expliquait « des choses » aux élèves. Maintenant, elle fait des ateliers philosophiques dans lesquels elle agit comme « facilitatrice des réflexions » (A4). Pour elle, agir comme médiatrice culturelle sert à développer la réflexion, l'appréciation et le sens critique des élèves, ainsi qu'à créer un lien sensible entre ce qui est proposé dans le spectacle et les élèves. Enfin, elle souligne une raison pratique : « des diffuseurs et des écoles demandent ces ateliers. Et on prend le pouls de notre public en allant en classe » (A4). Elle donne des activités basées sur l'éducation esthétique avec son collègue (A7) qui a suivi une formation en éducation esthétique. Elle participe à la recherche pour faire de « meilleures médiations plus signifiantes pour les élèves » (A4) et pour « grandir elle-même » (A4).

Artiste 5 (A5) – Il compte 15 ans d'expérience en médiation culturelle et a déjà suivi une formation en éducation esthétique. Exercer un rôle de médiateur culturel signifie pour lui de faire découvrir aux élèves le théâtre, en particulier le théâtre acrobatique et physique, mais aussi « attiser leur curiosité pour découvrir toutes les formes d'art » (A5). En outre, la médiation culturelle lui permet de nourrir sa pratique artistique et de sortir de son contexte de création : « On crée pour le jeune public, alors aller dans leur milieu, parler avec eux, aller les voir nous alimente pour nos prochaines créations ». (A5) Enfin, il participe à la recherche parce qu'il a aimé la formation suivie en éducation esthétique et qu'il trouve important de s'impliquer dans des recherches.

Artiste 6 (A6) – Elle compte huit ans d'expérience en médiation culturelle et a suivi une formation en éducation esthétique. Exercer un rôle de médiateur culturel a une signification multiple pour elle. D'abord, cela signifie approfondir et questionner des sujets divers avec les élèves, et ce, « par des portes d'entrée différentes que celles du curriculum » (A6). La médiation permet alors à des élèves qui « habituellement trouvent plus ou moins leur place dans le contexte d'apprentissage scolaire » de « briller et de ressortir » (A6). De plus, agir comme médiatrice culturelle lui permet d'éveiller la curiosité des élèves envers diverses formes d'art et les nombreux métiers possibles dans le domaine artistique. Les expériences qu'elle leur propose les sortent de leur zone de confort et les font « flirter avec le chaos créatif et la posture du penseur et du créateur » (A6), ce qui permet aux élèves de vivre un processus créatif. Enfin, elle fait de la médiation culturelle « parce que si on ne le fait pas, personne ne le fait » (A6). Elle participe à la recherche pour approfondir ses connaissances en éducation esthétique.

Bien que les huit participants présentent des caractéristiques différentes, notamment quant à leur expérience en médiation culturelle, ils partagent tous un intérêt commun envers celle-ci. Leurs visions de leur rôle auprès des élèves sont variées et cohabitent chez plusieurs d'entre eux : ouvrir les élèves à soi, aux autres et au monde, éveiller leur curiosité et leur esprit critique ; préparer et faire vivre une expérience (créatrice, participative, réflexive) aux élèves ; enrichir l'expérience quotidienne des élèves. D'autres encore évoquent une fonction utilitaire à la médiation culturelle : pour répondre à une demande, alimenter le processus créatif, prendre le pouls du public. Ces finalités associées à leur rôle font écho aux nombreuses finalités associées à la culture à l'école dans les différents écrits ministériels, notamment le PFEQ. Enfin, il n'est pas étonnant de constater que nos deux enseignants aient des pratiques artistiques : différentes

recherches ont montré que les enseignants qui ont une participation culturelle dans leur vie privée (par exemple, une pratique artistique, une exposition fréquente et variée à la culture) organisent plus d'activités culturelles dans le cadre de leur enseignement-apprentissage que les enseignants qui n'en ont pas (Dezutter et al., 2019 ; Lemonchois et al., 2019). Il n'est donc pas surprenant qu'ils aient été volontaires pour participer à cette recherche-action liée à la culture.

Retombées de l'éducation esthétique sur la pratique professionnelle

La formation en éducation esthétique a contribué à enrichir et à modifier la pratique professionnelle des participants, et certains d'entre eux l'ont réinvestie plus largement dans leur milieu professionnel.

Enrichissement et modification de la pratique professionnelle

Tous les participants mentionnent que l'éducation esthétique a suscité une remise en question de leur pratique professionnelle, ce qui les a obligés, comme le souligne A5, «à sortir des automatismes» et a nourri leur pratique, voire l'a modifiée pour certains d'entre eux. Par pratique professionnelle, nous entendons «des actes et des procédures particulièrement observables, car ils sont récurrents, validés pour leur efficacité par un sujet ou un groupe de sujets, et institutionnalisés par ces derniers au cours de leur expérience» (Trinquier, 2013, p. 222). Les prochains paragraphes détaillent les éléments qu'ils ont identifiés lors des entrevues.

Sept des huit participants identifient l'apport du *questionnement*, ce qui en fait l'élément majeur mentionné. Ils déclarent avoir appris «quelles questions poser» (A6), comment varier leur questionnement, comment l'utiliser pour amener les élèves à entrer en relation avec une œuvre ou un objet culturel, et à créer des liens «sans y aller de manière frontale en parlant de l'œuvre» (A4). Le questionnement a contribué à dynamiser leurs activités, en plus de donner davantage la parole aux élèves et de leur donner le droit d'explorer. A3 a réalisé que les questions intéressantes pour elle ne sont pas nécessairement celles qui le sont pour les élèves, ce qui l'amène, tout comme pour une autre artiste (A2) et pour un des enseignants (E1), à se questionner en amont sur la ou les finalités poursuivies par les questions posées aux élèves : «Je me demande de plus en plus pourquoi je pose cette question-là et j'écoute véritablement ce qu'ils ont à

me dire. Ce qu'on a fait ensemble a vraiment aidé à perfectionner notre façon de poser des questions pour être un facilitateur. Cela me donne des outils pour mieux accueillir et mieux orienter sans y aller avec des questions oui/non» (A2). Les participants soulèvent toutefois des défis par rapport au questionnement. Certains ont besoin de «l'apprivoiser» et de perfectionner les questions qu'ils posent (A3, A2). Pour A3 et E1, le questionnement demande d'anticiper sans arrêt les réponses et les difficultés des élèves et de rajuster son questionnement en conséquence, pendant l'activité. E1 mentionne aussi que certains élèves ne veulent pas répondre aux questions, ce qui l'amène à conclure que le questionnement « doit être fait de manière régulière pour les habituer ». E2 mentionne la nécessité de bien connaître l'œuvre pour pouvoir varier le questionnement. Questionner les élèves est en effet plus complexe qu'il n'y paraît et demande au médiateur de faire attention au rythme, au silence des élèves, à leurs hésitations, à la formulation des questions qui peuvent induire des réponses données (Maulini, 2005 ; Sénéchal et al., 2023 ; Wragg et Brown, 2001).

Les deux enseignants et quatre des artistes (A1, A2, A5 et A6) disent avoir appris comment planifier des activités pour réaliser une médiation culturelle, entre autres, comment *établir une progression dans les activités, cerner les intentions poursuivies*, et l'importance de *diversifier les tâches* proposées aux élèves. Par exemple, A1 a pris conscience de l'ampleur de la préparation derrière une médiation, et sait dorénavant comment se préparer : faire un plan et penser en amont aux questions. C'est également ce que soulève une autre artiste (A2), qui dit avoir appris une façon de concevoir et d'animer une médiation. Pour les deux enseignants, l'éducation esthétique constitue un outil de plus pour leur enseignement-apprentissage et peut être utilisée pour des thématiques et des projets variés (E1) ou pour des activités d'amorce à l'enseignement (E2). Fuchs Holzer (2009) avait aussi relevé que des enseignants employaient l'éducation esthétique pour travailler d'autres contenus de leur curriculum, et non seulement pour travailler des œuvres d'art ou des objets culturels. Par ailleurs, ces six participants mentionnent avoir appris l'importance de *diversifier* : les œuvres d'art, les disciplines artistiques ou les objets culturels travaillés avec les élèves, les activités, les portes d'entrée dans une œuvre, ainsi que les modalités de réalisation des activités (seul, à deux, en grand groupe, à l'écrit, à l'oral). A1 mentionne ainsi : « Ce qui m'a allumée, c'est à quel point on peut partir d'une œuvre pour en explorer une autre. Ça a allumé chez moi un nouveau regard sur comment utiliser une œuvre et aller plus loin ». Pour E2, le fait d'avoir exploré dans

la formation différentes œuvres, disciplines artistiques et modalités l'amène à vouloir varier la formule de ses activités en général, et non seulement lorsqu'elle agit comme médiatrice culturelle : « faire seul, à deux, en grand groupe, oral, écrit, remue-méninges, silence, toucher, écouter, expérimenter, peinture, sculpture, musique, architecture, danse, théâtre... En variant, on s'assure de maintenir leur intérêt au maximum ».

Par ailleurs, E1, A2 et A4 retiennent la place et le rôle joué par l'observation, la réflexion et la création, ainsi que la place et le rôle de la théorie et de l'expérimentation dans une médiation culturelle selon l'approche en éducation esthétique. Pour A4, c'était nouveau de penser à une activité de médiation culturelle qui amène les élèves à créer. Pour l'enseignant E1, bien qu'il mette déjà ses élèves en action par la pédagogie de projets et qu'il les amène à observer, à réfléchir et à créer, il souhaite dorénavant le faire de manière régulière et pour plusieurs objets d'enseignement : « Maintenant, quand je regarde un projet, une œuvre d'art, je me demande comment je peux reprendre cela, sous quel angle je peux l'aborder ».

Réinvestissement dans sa pratique et dans son milieu

Le développement professionnel est un « processus par lequel, individuellement et collectivement, les enseignants révisent, renouvellent et augmentent leur engagement en tant qu'agents de changement » (Day, 1999, p. 4). S'il ressort du discours des participants que ceux-ci disent avoir révisé et renouvelé certaines de leurs pratiques, réinvestissent-ils pour autant les acquis dans d'autres activités et, plus largement, dans leur milieu ? Au moment du dernier entretien à l'automne 2022, six participants (E1, A2, A3, A4, A5, A6) déclarent avoir réinvesti l'éducation esthétique dans d'autres activités de médiation culturelle, soit en mettant toute la démarche en pratique ou en intégrant certains éléments (par exemple, le questionnement, mettre différentes œuvres en relation entre elles, amener les participants à créer). Les deux autres participantes (E2 et A1) déclarent ne pas l'avoir fait en raison d'une charge de travail élevée, rendant difficile une planification d'activités selon l'éducation esthétique. Toutes deux soulevaient déjà lors du troisième entretien qu'intégrer l'éducation esthétique à leur pratique de médiation leur demanderait du temps pour planifier et pour poursuivre leur appropriation de cette approche. Il n'est pas surprenant de constater que certains participants n'aient pas réinvesti les savoirs développés dans la formation. En effet, développer de nouvelles pratiques professionnelles et les mettre en œuvre requiert du temps. Ce développement

s'inscrit dans une démarche itérative de mise en application dans des contextes variés et de réflexion «après-coup» sur l'expérience. Le changement peut aussi être «émergent plus que planifié» (Fichez, 2008, p. 53).

Certains de nos participants ont amorcé un travail collaboratif et un accompagnement de leurs pairs à la suite de la formation. Ainsi, deux artistes (A2 et A3) — qui se connaissaient avant la formation — travaillent maintenant ensemble pour concevoir des médiations en s'appuyant sur l'éducation esthétique, bien qu'elles n'interviennent pas conjointement dans celles-ci ni auprès du même public. Deux artistes (A2 et A4) conseillent également d'autres artistes dans la conception d'activités en médiation culturelle en s'appuyant sur l'éducation esthétique. Les apprentissages faits sur l'éducation esthétique leur servent à accompagner leurs collègues : «j'étais capable de lui poser des questions pour l'amener à réfléchir au projet» (A2); « J'ai commencé avec le fait qu'il faut qu'il ait d'abord une intention, c'est la base » (A4).

Retombées de l'éducation esthétique sur les représentations du rôle de médiateur culturel

Pour deux artistes (A2 et A5) et un enseignant (E1), l'éducation esthétique confirme comment ils voient leur rôle de médiateur culturel et ce qu'ils font déjà en matière de médiation. Elle leur permet de mettre des mots sur leurs pratiques et de nommer ce qui était déjà important pour eux : la recherche «a été une surprise, une révélation parce que c'est ce que je fais de lier la culture et le français. Curiosité, création, éveil, engagement actif : ce sont des éléments déjà présents dans ma pratique et dans ma vision de l'enseignement» (E1). E1 ajoute que l'éducation esthétique lui fait prendre conscience qu'il a toujours utilisé la création et la réflexion comme des façons d'engager les élèves et de donner du sens aux apprentissages, «bien que ce soit de manière éparpillée». Rappelons que cet enseignant, au moment d'amorcer la recherche, privilégiait un enseignement par la pédagogie de projets, approche conceptualisée par Kilpatrick (1918, lui-même étudiant de Dewey). Pour A2, qui était dans une réflexion sur l'art et l'importance de la culture avant d'entreprendre la recherche, l'éducation esthétique lui a permis de trouver des réponses et des «axes d'action» qui donnent «beaucoup de sens à [s]a pratique».

Certains participants déclarent avoir une représentation différente de leur rôle dans la médiation culturelle. A2, A4, A6, E1 et E2 parlent d'un changement de leur vision

de leur rôle de médiateur et de leur perception des élèves. Ils mentionnent l'importance dorénavant pour eux de reconnaître les élèves comme des êtres culturels et cultivés, de « ne pas sous-estimer ceux qu'on a devant nous » (A2) et d'accepter les réponses des élèves qui peuvent différer de ce qui était anticipé. « Ouverture » de chemins, de portes, « terrain de sable » sont des analogies qu'ils emploient pour décrire comment ils conçoivent désormais leur rôle et celui des élèves : « On crée un terrain de sable, mais le chemin qui se crée à l'intérieur appartient au participant » (A4). Pour l'enseignante E2, c'est littéralement « un choc des valeurs » qu'elle a vécu pendant la formation : habituellement, elle guide beaucoup ses élèves par modélisation, elle « contrôle, mais ça ne marche pas en éducation esthétique. Je ne peux pas tout contrôler. Tu planifies tout mais ça ne donne pas ce que tu veux ou penses, ça t'amène ailleurs, les élèves t'amènent ailleurs » (E2). Si elle parle d'un choc des valeurs, elle n'en a pas moins aimé son expérience et a été positivement surprise des commentaires de ses élèves lors des activités qu'elle a animées. Mais selon elle, le changement est encore plus profond. Sa vision de la culture s'est complètement modifiée : alors qu'elle pensait auparavant que la « culture n'était pas accessible à tous ni possible tout le temps » (premier entretien), elle pense maintenant que la culture doit être présente partout, tout le temps (dernière rencontre et troisième entretien).

Des participants considèrent que c'est leur rôle de médiateur de susciter la participation des élèves et déclarent souhaiter amener davantage les élèves à « réellement participer » (A4). E1 mentionne qu'il veut « changer de posture les élèves, les mettre dans une posture active » (E1). E1 compte d'ailleurs dorénavant demander aux intervenants culturels avec lesquels il collabore qu'ils mettent davantage ses élèves dans une posture active lors de leurs interventions. Plus largement, les participants parlent de démocratisation culturelle facilitée ou favorisée par l'approche en éducation esthétique : s'appuyer sur l'éducation esthétique pour agir comme médiateur culturel permet, selon eux, de donner un pouvoir d'action aux participants, de démocratiser l'art en suscitant « une résonance personnelle et transposable au quotidien » (A6), d'ouvrir « des portes aux gens pour se sentir compétent et intelligent face à une œuvre, et se sentir compétent et intelligent est vraiment la base d'une démocratisation culturelle » (A4), d'aller « chercher du public qui pourrait être intimidé par une certaine forme d'art » (A4). Comme le précise A6,

en offrant en amont des pistes de réflexion et des clés d'accessibilité, on leur donne le pouvoir d'action de démocratiser l'art [...]. Le participant n'est plus passif dans sa réception de l'œuvre, il est dans l'action. Il le vit et donc le comprend.

Par ailleurs, l'éducation esthétique semble donner un sentiment de compétence pour trois des participantes (A1, A6 et E2). Avant d'amorcer la recherche, elles considéraient qu'elles n'avaient pas le même bagage de connaissances artistiques que les autres participants et, conséquemment, ne se trouvaient ni compétentes ni légitimes dans ce rôle de médiateur culturel. Elles ont réitéré ce sentiment lors du deuxième entretien et dans leur journal de bord. Cependant, aux troisième et quatrième entretiens — et leur journal de bord témoigne également de cette évolution —, les trois se sentent maintenant compétentes pour agir comme médiatrices culturelles, car elles se déclarent outillées. L'une d'elles a pris conscience de « l'importance de continuer à soi-même s'éveiller à l'art et se nourrir culturellement, parce que je réalise la pertinence de faire une entrée en matière par le biais de d'autres disciplines que celle de l'œuvre au cœur de l'investigation » (A6). Pour une autre (A1), sa perception d'elle-même a changé, ce qui a eu un effet sur sa pratique. Si, au début de la recherche, son « sentiment d'imposteur » (A1) était très présent, car elle n'est pas artiste professionnelle, elle a réalisé qu'elle a « des choses à dire, je peux créer moi aussi » (A1). Comme elle le mentionne au troisième entretien : « Je me suis donné le droit et cela s'est transposé dans les ateliers que j'ai animés » (A1). Selon les trois participantes, le fait d'avoir créé, animé et constaté la pertinence et l'intérêt de leurs activités pour les élèves a été un levier important dans l'évolution de ce sentiment, comme l'affirme A6 : « J'ai cette confiance-là que je peux le faire et que c'est révélateur pour les élèves ». Cette dernière a même multiplié, plus la formation avançait, les prises de position et les questionnements sur ses réseaux sociaux sur la médiation culturelle, le rôle de médiateur et le rôle de la culture et des arts. Lors du dernier entretien, elle a révélé avoir rédigé une politique culturelle centrée sur l'éducation esthétique pour l'organisme culturel dans lequel elle travaille.

La discussion

Nous souhaitons revenir sur un élément qui émerge des résultats : la portée de l'expérimentation pour modifier la pratique et les représentations du rôle de médiateur culturel, notamment en ce qui concerne la participation des élèves dans les activités de médiation culturelle.

La mise en pratique en classe des éléments abordés lors des rencontres a fait vivre aux participants des expériences positives (É. Charlier, 2012). Il semble que ce soit ces expériences qui leur aient permis, à différents degrés, de réfléchir à leur pratique en médiation culturelle et de contribuer à leur développement professionnel. C'est en constatant les effets des activités sur les élèves et sur eux-mêmes que les huit participants relèvent des éléments qu'ils ont appris lors de la formation et qu'ils souhaitent intégrer ou intègrent déjà à leur pratique professionnelle au-delà de la recherche. Ils en parlent dans leurs journaux de bord, lors des rencontres et dans les deux derniers entretiens. C'est ainsi l'action qui semble avoir permis un certain changement, plus profond pour certains. Les expériences vécues ont amené certains d'entre eux à s'investir davantage dans leur milieu et à partager leurs savoirs avec des collègues extérieurs à la formation.

L'éducation esthétique requiert que les médiateurs réfléchissent à leurs propres pratiques culturelles, artistiques et médiatrices (Greene, 2001). Intégrer la culture dans son enseignement implique un certain changement de représentation de la culture de la part des enseignants — et nous ajoutons de tous les médiateurs — et du rôle de celle-ci dans l'école (Nadeau, 2021). Pour certains de nos participants, leurs représentations des élèves ou encore d'eux-mêmes s'en trouvent modifiées. L'éducation esthétique interroge les participants quant à leur relation avec les élèves, amenant à les voir plus compétents qu'ils ne le pensaient au départ et, par conséquent, à réviser leur conception de leur participation en classe. L'expérimentation a amené les participants à valoriser les expériences des élèves en dehors de l'école et les expertises qu'ils en ont retirées. D'autres chercheurs arrivent au même constat ; ceux-ci l'interprètent comme une «recomposition de l'enfance» (Kerlan et Robert, 2016) : la posture d'accompagnement adoptée par le médiateur culturel, qu'il soit enseignant ou artiste, l'amène à reconnaître la compétence des élèves et à solliciter leur participation. La participation est un terme couramment employé en éducation qui comprend de nombreux sens. Dans le cadre d'une expérience de création, c'est une notion essentielle qui exige un questionnement

pour la concevoir comme la participation à un processus de décisions artistiques, à partir d'intérêts personnels (Lemonchois, 2023). Certains de nos participants ont révisé la façon dont ils sollicitent la participation des élèves, en amenant les élèves à décider par eux-mêmes de leurs actions, à tracer leur propre cheminement dans l'expérience esthétique. Encore une fois, l'expérience vécue lors de la formation par les participants semble avoir été une expérience au sens de Dewey (2010). Et comme le souligne Dewey, l'expérimentation est critique pour l'apprentissage et le développement. À l'instar d'Albers et al. (2019), nous pensons que le développement professionnel doit inclure des expériences, que ce développement porte sur la médiation culturelle ou non.

Bien que nos participants aient déjà un intérêt envers la médiation culturelle, et que plusieurs adoptent des pratiques de médiation ou d'enseignement dites actives en étant axées sur l'élève, l'éducation esthétique semble leur avoir fourni des outils supplémentaires et une démarche. Cependant, utiliser l'éducation esthétique pour agir comme médiateur culturel demande du temps, comme certains de nos participants l'ont souligné à quelques reprises : du temps pour comprendre l'approche, pour planifier et pour mener des activités avec les élèves.

En conclusion

Les résultats présentés, bien que non généralisables, montrent que l'éducation esthétique peut soutenir la compétence culturelle des enseignants et des artistes, et qu'elle peut constituer une approche intéressante pour répondre au besoin de formation des enseignants et des artistes. Bien que les milieux scolaire et culturel soient invités à agir comme des médiateurs et à placer les élèves dans des rencontres significatives avec les arts et la culture, les présentations de type magistral pour parler d'une œuvre ou d'une sortie culturelle sont encore présentes dans le milieu scolaire québécois et employées autant par les enseignants que par les artistes. Exercer un rôle de médiateur culturel en se basant sur l'éducation esthétique permet de ne pas seulement « saupoudrer » des éléments de culture aux élèves. L'école doit développer « une culture de questionnement et de la pensée créative » (Taddéi, 2009, p. 55). Conséquemment, les enseignants et les artistes, en tant que médiateurs culturels, doivent amener les élèves à se questionner, à créer, à penser et à imaginer autrement. L'éducation esthétique apparaît alors comme une approche

signifiante pour soutenir les enseignants et les artistes dans ce rôle fondamental. D'autres recherches sont évidemment nécessaires, d'autant que l'échantillon était restreint. L'éducation esthétique propose une façon de faire qui n'est pas mécanique, mais qui est davantage une question de posture et de représentation de son rôle, de celui des élèves et de leur accès à la culture. Elle invite à repenser nos actions et nos pratiques (Goldman, 2010), ce qui peut parfois s'avérer conflictuel, comme en témoignent certains de nos participants. Dès lors, elle demande un accompagnement régulier et sur le long terme pour soutenir les enseignants et les artistes dans la transformation de leurs pratiques et dans le développement de leur compétence culturelle.

Références

- Albers, P., Flint, A. S et Matthews, M. (2019). Transformation of instructional practice through aesthetic experiences. *Global Education Review*, 6(2), 33–54. <https://ger.mercy.edu/index.php/ger/article/view/501/383>
- Beaudry, M.-C., Brehm, S., Dezutter, O. et Lemonchois, M. (2020). *Projet pilote Place des Arts-Lincoln Center Education, saison 2018-2019, saison 2019-2020* [Rapport de recherche non publié]. Université du Québec à Montréal.
- Beaudry, M.-C. et Crête-Reizes, M. (2022). Former les enseignants à leur rôle de médiateur culturel : la portée de l'expérimentation de la culture. Dans A. Araújo-Oliveira et É. Tremblay-Wragg (dir.), *Des pratiques inspirantes au cœur de la formation à l'enseignement* (p. 283–300). Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, P. (2010). *Le 7^e art aux regards de l'enfance : les médiations dans les dispositifs d'éducation à l'image cinématographique* [Thèse de doctorat, Université d'Avignon et des pays de Vaucluse]. <https://theses.hal.science/tel-00556657/document>
- Bourgeois, L. (2016). Assurer la rigueur scientifique de la recherche-action. Dans I. Carignan, M.-C. Beaudry et F. Larose (dir.), *La recherche-action et la recherche-développement au service de la littérature* (p. 6–20). Éditions de l'Université de Sherbrooke. <http://dx.doi.org/10.17118/11143/8807>

- Brehm, S. et Beaudry, M.-C. (2019). Vivre une expérience esthétique au collégial : questionnements théoriques et méthodologiques d'une recherche exploratoire. Dans M.-C. Beaudry, S. Brehm et J.-F. Boutin (dir.), *Discours, usages, traces de l'expérience esthétique en contexte scolaire. Perspectives croisées* (p. 7–16). Éditions de l'Université de Sherbrooke. <https://doi.org/10.17118/11143/14638>
- Charlier, B. (2005). Parcours de recherche-action-formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 259–272. <https://doi.org/10.7202/012755ar>
- Charlier, É. (2012). Former des enseignants-professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (4^e éd., p. 97–118). De Boeck Supérieur.
- Crête-Reizes, M. (2022, octobre). *Co-construire du sens : récit d'un modèle novateur de formation. Les Camps en éducation esthétique Place des Arts/Lincoln Center destinés à des équipes mixtes régionales* [Document attaché à un billet sur LinkedIn]. https://fr.linkedin.com/posts/marika-cr%C3%A0te-reizes-357b20123_co-construire-du-sens-r%C3%A9cit-mod%C3%A8le-formation-activity-6993699057315553280-5PyO
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenge of lifelong learning*. Palmer Press.
- Denac, O. (2014). The significance and role of aesthetic education in schooling. *Creative Education*, 5(19), 1714–1719. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.519190>
- Dewey, J. (2010). *L'art comme expérience*. Gallimard.
- Dezutter, O., Beaudry, M.-C., Lemonchois, M. et Falardeau, E. (2019). État des lieux des activités culturelles dans les cours de français au primaire et au secondaire au Québec. Dans M. Paquin, J.-M. Lafortune, M. Lemonchois et M. Lussier (dir.), *L'essor de la vie culturelle au XXI^e siècle : perspectives France-Québec* (p. 67–76). Presses de l'Université de Montréal.
- Dubé, M. et Lapointe, L.-M. (2022). *Quand la médiation culturelle s'impose et s'expose : registres, formes et nature des activités*. Culture Saguenay–Lac-Saint-Jean. https://cultureslsj.ca/app/uploads/2023/02/PratiquesMediation_CultureSLSJ_Web.pdf
- Dufrène, B. et Gellereau, M. (2004). La médiation culturelle : enjeux professionnels et politiques. *Hermès*, 38(1), 199–206. <https://doi.org/10.4267/2042/9450>

- Easton, H. (2003). The purpose of partnerships: An outline of benefits and shortcomings. *Teaching Artist Journal*, 1(1), 19–25. <https://doi.org/10.1080/15411796.2003.9684267>
- Eisner, E. W. (1998). Does experience in the arts boost academic achievement? *International Journal of Art & Design Education*, 17(1), 51–60. <https://doi.org/10.1111/1468-5949.00105>
- Fichez, É. (2008). L'enseignement supérieur est-il contraint d'innover? Éléments d'analyse. Dans G. Jacquinet et E. Fichez (dir.), *L'université et les TIC : chronique d'une innovation annoncée* (p. 51–81). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jacqu.2008.01.0051>
- Fuchs Holzer, M. (2009). The arts and elementary education: Shifting the paradigm. *Teachers and Teaching*, 15(3), 377–389. <https://doi.org/10.1080/13540600903056718>
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves : la gestion des apprentissages*. De Boeck.
- Goldman, K. L. (2010). Maxine Greene: Influences on the life and work of a dynamic educator. *Journal of Educational Controversy*, 5(1), Article 14. <https://cedar.wvu.edu/jec/vol5/iss1/14>
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. Jossey-Bass.
- Greene, M. (2001). *Variations on a blue guitar: The Lincoln Center Institute lectures on aesthetic education*. Teachers college Press.
- Gulla, A. N. (2018). Aesthetic inquiry: Teaching under the influence of Maxine Greene. *The High School Journal*, 101(2), 108–115. <https://doi.org/10.1353/hsj.2018.0004>
- Guyotte, K. W. (2018). Aesthetic movements of a social imagination: Refusing stasis and educating relationally/critically/responsibly. *Critical Questions in Education*, 9(1), 62–73. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1172312.pdf>
- Harland, J., Lord, P., Stott, A. J., Kinder, K., Lamont, E. et Ashworth, M. (2005). The arts-education interface: A mutual learning triangle? National Foundation for Educational Research. <https://www.researchgate.net/publication/282808759>

- Kerlan, A. et Robert, A. D. (2016). *Enfants et artistes ensemble. Recomposition de l'enfance, refondation des politiques de l'enfance*. Presses universitaires de Nancy ; Éditions universitaires de Lorraine. [Kilpatrick, W. H. \(1918\). The project method. Teachers college.](#)
- Lemonchois, M. (2023). Les décisions artistiques de l'élève selon ses intérêts personnels dans un processus de création. Dans M. Morel (dir.), *Former à la créativité par les arts plastiques : impact individuel et social. Actes du colloque international Identités et/ou altérités dans des langues-cultures et éducation interculturelle* (p. 61–66). Institut de Recherches Philologiques et Interculturelles (ICFI-ULIM), Moldavie. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/61-66_39.pdf
- Lemonchois, M., Beaudry, M.-C., Fournier, F., Nadeau, A., Khalifaoui, A., Casavant, L. et Boulet, M. (2019). *Les impacts du dispositif Jeune Public proposé par UEMPT sur l'approche culturelle dans les écoles pour favoriser la réussite éducative des élèves issus de milieux défavorisés* [Rapport de recherche non publié]. Université de Montréal.
- Maulini, O. (2005). *Questionner pour enseigner et pour apprendre : le rapport au savoir dans la classe*. ESF.
- Mbiatong, J. (2019). Savoirs de l'expérience. Dans C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 158–160). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0158>
- Ministère de la Culture et des Communications (MCC). (2018). *Partout, la culture : politique culturelle du Québec. Plan d'action gouvernemental en culture 2018-2023*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/culture-communications/publications-adm/plan-action/PA-culture-20182023_web.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_compences_professionnelles_profession_enseignante.pdf

- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2023). *Programme La culture à l'école*. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/dossiers/culture-education/programme-la-culture-a-lecole>
- Montoya, N. (2008). Médiation et médiateurs culturels : quelques problèmes de définition dans la construction d'une activité professionnelle. *Lien social et Politiques*, (60), 25–35. <https://doi.org/10.7202/019443ar>
- Nadeau, A. (2021). Conceptions d'enseignants du primaire sur leur rôle de passeur culturel : effets de dispositifs d'intégration de la dimension culturelle à l'école québécoise. *Recherches qualitatives*, 40(1), 128–153. <https://doi.org/10.7202/1076350ar>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Reimer, B. (1992). Chapter II: What knowledge is of most worth in the arts? *Teachers College Record*, 93(6), 20–50. <https://doi.org/10.1177/016146819209300603>
- Richard, M., Carignan, I., Gauthier, C. et Bissonnette, S. (2017). *Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire? Une synthèse des connaissances* (No 2015-AP-187763) [Rapport de recherche]. Fonds de recherche du Québec sur la société et la culture (FRQSC). http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/AP_2014-2015_RichardM_resume_lecture-ecriture.pdf/eea02c67-8770-4c73-a4ed-c8689ce32f40
- Saint-Jacques, D. et Chené, A. (2002). La place effective de la culture dans le programme de formation. Dans C. Gauthier et D. Saint-Jacques (dir.), *La réforme des programmes scolaires au Québec* (p. 205–225). Les Presses de l'Université Laval.
- Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (3^e éd., p. 263–285). Presses de l'Université du Québec.
- Sénéchal, K., Dumouchel, M., Beaudry, M.-C. et Messier, G. (2023). La communication éducative. Dans F. Dufour et M. Dumouchel (dir.), *La gestion de la classe. Innover par un modèle personnalisé* (p. 49–62). Éditions CEC.

- Shaw, S. L. (2011). *Artist and teacher collaborative partnerships as professional development for teachers in elementary schools* [Thèse de doctorat, University of Washington]. ProQuest. <https://www.proquest.com/openview/ee5c54b368877e5b5b9429f8b66d4709/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Taddéi, F. (2009). *Former des constructeurs de savoirs collaboratifs et créatifs : un défi majeur pour l'éducation du 21^{ème} siècle* [Rapport]. OCDE. <https://www.learningplanetinstitute.org/publication/former-des-constructeurs-de-savoirs-collaboratifs-et-creatifs-un-defi-majeur-pour-leducation-du-21eme-siecle/>
- Trinquier, M.-P. (2013). Pratiques professionnelles. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 221–224). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0221>
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Wragg, E. C. et Brown, G. A. (2001). *Questioning in the primary school* (2^e éd.). Routledge.