

Colloque sur l'enseignement des arts à l'université

Danielle Zana

Number 17 (4), 1980

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/28502ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Cahiers de théâtre Jeu inc.

ISSN

0382-0335 (print)

1923-2578 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Zana, D. (1980). Colloque sur l'enseignement des arts à l'université. *Jeu*, (17), 70–72.

colloque sur l'enseignement des arts à l'université

«La vérité est nécessaire à ceux qui se sont tant éloignés de leur corps qu'ils l'ont oublié.»
Luce Irigaray

un projet utopique ou une réalité illusoire?

Débattre des problèmes inhérents à l'enseignement des arts au niveau supérieur, tel était l'objectif du Colloque 80 qui réunissait à l'université du Québec à Montréal, du 17 au 20 août 1980, universitaires, chercheurs et praticiens venus de divers continents.

Quatre thèmes de réflexion étaient proposés: les rapports entre théorie et pratique dans l'enseignement, la société et les orientations des programmes d'étude, l'étudiant: apprenti ou artiste?, l'enseignement et la recherche en art à l'université.

Parmi les quelque soixante-dix communications, le rapport théorie/ pratique suscite quelques réflexions. Faux problème, affirment certains: gloser sur cette éternelle dichotomie n'apparaît pas fécond. Certes, reste qu'il ne faut peut-être pas l'éluider si rapidement, car il est au coeur du débat. En effet, l'enseignement des arts à l'université est une innovation dans les structures préexistantes de l'institution. Ces structures reposent sur une tradition académique séculaire où la théorie fait depuis toujours autorité. D'autre part, intégrer cet enseignement par une pratique échevelée, dépourvue de réflexion serait une attitude tout aussi condamnable que celle qui pose le logos comme fondement de la connaissance.

Ouvrir les universités à l'enseignement des arts témoigne d'une attitude novatrice: générer la création artistique dans un milieu éclairé par la connaissance est un défi lancé à l'académisme desséchant. Mais se pose alors un problème: comment parvenir à un équilibre satisfaisant entre le penser et le faire, compte tenu du pouvoir que détient le discours théorique? D'un côté, l'autorité; de l'autre, la liberté que nécessite toute créativité: un paradoxe loin d'être résolu. Dans un milieu où prévaut l'acquisition des connaissances, l'intuition tâtonnante propre à toute démarche artistique peut difficilement se développer. Le rapport au savoir peut être profondément inhibant pour la spontanéité créatrice: celle-ci s'exprime à la racine de façon «chaotique». De même, accorder un pouvoir trop grand aux facultés réflexives finit par paralyser les pulsions du créateur qui tendent vers le faire et lui donner conscience de son impouvoir.

Déjà en 1968, le rapport Rioux prônait une refonte totale de l'éducation par

l'intégration de l'enseignement des arts dans les institutions scolaires, du primaire au supérieur. Il dénonçait un système éducatif entièrement basé sur la formation intellectuelle qui apparaissait comme inadaptée aux problèmes du monde contemporain (mobilité, adaptation, polyvalence, coopération). L'apprentissage des arts y était perçu comme un moyen pour aboutir à l'éducation des sens et de la perception. On y concevait le développement de l'être, non plus fondé seulement sur le conceptuel, mais sur un processus totalisant: imagination, perception, inconscient, affectivité, sensorialité, corporéité.

«L'éducation artistique doit être avant tout l'éducation de cette spontanéité esthétique et de cette capacité de création dont le jeune enfant manifeste déjà la présence; et elle ne peut, moins encore que toute autre forme d'éducation, se contenter de la transmission et de l'acceptation passive d'une vérité ou d'un idéal tout élaborés: la beauté, comme la vérité, ne vaut que recréée par le sujet qui la conquiert»¹.

Dans l'optique plus spécifique de l'enseignement des arts à l'université se pose avant tout le problème des objectifs à atteindre. S'agit-il de former des théoriciens et des critiques ou des praticiens ou les deux? Ces questions ne sont pas secondaires; les universitaires trop souvent portés à faire de la théorie une fin en soi qui se substitue à l'oeuvre elle-même se doivent d'y répondre.

Reconnaissons que certains intellectuels et pédagogues ont fait état dans ce colloque des problèmes soulevés par l'intégration des arts à l'université. Ces derniers s'accordent sur la priorité du faire artistique et cherchent comment concilier perception et réflexion dans un équilibre harmonieux. Admettre que la connaissance, entendons ici connaissance pleine, totale, passe par d'autres canaux que le conceptuel seul est déjà un pas au sein des institutions gardiennes d'une tradition de haut savoir.

«Dans notre présent, sans doute faut-il privilégier deux réflexions: l'une critique qui souligne l'insertion sociale de l'art et son impact politique et l'autre, qui ouvre le champ du créable à la mesure de l'esthétisable et qui en appelle ainsi, sans l'orienter autoritairement, à la créativité de l'étudiant.»²

Toutefois, affirmer que «le temps de l'académisme est passé, que l'institution n'impose plus un dogmatisme et recommande un goût du nouveau» (Mikel Dufresne) nous paraît un peu prématuré. Certes, des gestes ont été posés: les arts s'enseignent dans quelques universités «progressistes», pour combien d'autres encore qui opposent un refus catégorique et s'enferment dans la clôture. (Je rappelle ici que la licence et la maîtrise à l'Institut d'études théâtrales de Paris-III vont être supprimées, suite aux décisions arbitraires qui frappent l'université française.) Mais, dans les universités mêmes où se donne cet enseignement, un constat s'impose: nous ne sommes pas encore parvenus à conjuguer les langages de la pensée, du corps et de la sensibilité, seule condition d'une pratique artistique véritablement créatrice. Rendre le corps pensant, explorer toutes les harmoniques dont l'individu est porteur n'apparaît pas encore comme une priorité.

«Le rôle d'une école d'art n'est pas de transmettre la connaissance technique ou idéologique de l'art, mais, dès le début, d'entraîner l'étudiant à développer la puissance de création qui l'habite»³.

1. Jean Piaget, «l'Éducation artistique et la psychologie de l'enfant», dans *Art et Éducation*, Paris, Unesco, 1954.

2. Mikel Dufresne, «Théorie et pratique dans la pratique de l'art contemporain», Communication au Colloque 80, UQAM.

3. Jacques de Tonnancour, «l'Enseignement de l'art à l'université: les deux termes sont-ils compatibles?» Communication au Colloque 80, UQAM.

L'institution universitaire produit encore dans son ensemble (et plus particulièrement dans la théâtralité bien spécifique des colloques) une avalanche de discours brillants, souvent assujettis aux modes intellectuelles. Ces dialogues entre spécialistes peuvent impressionner le néophyte mais ne convainquent pas, car les forces qui militent pour un monde à inventer par la participation globale des êtres sont ailleurs. L'université perpétue encore un discours coupé du vivant, fait taire le jaillissement de la vie, de la spontanéité qui explose sous d'autres formes, au mieux dans la création artistique marginalisée, au pis, dans des actes désespérés de destruction. Et pourtant l'enjeu est considérable. À une époque hautement mécanisée, technicisée où les individus souffrent d'asphyxie totale, l'apport des artistes ouvre des voies vers d'autres possibles, tend vers une réhumanisation. Aider au développement des virtualités dont chaque être est porteur devrait être la préoccupation première d'un système éducatif. Sans créateurs, une société se désintègre.

Ce colloque sur l'enseignement des arts au supérieur a eu le mérite d'évoquer des problèmes de fond par ceux qui acceptent de remettre en cause les certitudes armées de la logique et du rationnel. Mais le rôle de ces derniers reste encore secondaire dans la gigantesque pièce que se jouent les universitaires sur la scène close d'un théâtre pétrifié.

danielle zana