

La danse dans l'éducation au Québec

Michel Landry

Volume 6, Number 1, Winter 1980

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900274ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900274ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this document

Landry, M. (1980). La danse dans l'éducation au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 6(1), 141–145. <https://doi.org/10.7202/900274ar>

La danse dans l'éducation au Québec

Projet Pierre-Laporte

Septembre 1975 marque une date importante pour la danse au Québec puisqu'il constitue le début du premier projet de danse intra-curriculaire au niveau secondaire. En effet, sous l'impulsion de madame Ludmilla Chiriaeff, directrice-fondatrice des Grands Ballets Canadiens, la Commission scolaire Ste-Croix offrait l'option de danse aux élèves désireux de s'y inscrire. Dès la première année, certains responsables des G.B.C. arpentèrent la province en vue de tenir des auditions pour sélectionner les meilleurs candidats pour ce projet; en septembre 1975, environ trente candidats débutaient l'expérience. On procéda à l'engagement d'une ex-danseuse étoile des G.B.C. pour les encadrer.

C'est en octobre 1976 que nous nous sommes intéressé au projet Laporte. Le projet était alors vieux d'un an et s'adressait au secondaire I et II ; trente nouveaux candidats avaient été sélectionnés ainsi qu'un autre professeur, aussi ex-danseuse étoile des G.B.C.

L'observation que nous avons réalisée à Pierre-Laporte nous a permis de nous poser certaines interrogations sur l'expérience.

Structure conceptuelle

Le concept de danse pourrait actuellement se définir ainsi : exécution d'un mouvement ou d'une suite de mouvements significatifs ou symboliques, réalisés dans un espace défini, dans un temps structuré, avec une certaine intensité d'action. Dès lors, une expérience qui tenterait de faire actualiser ce concept chez un participant, se devrait de tenir compte de l'éventail des possibilités permettant effectivement l'actualisation du concept par le participant. Actuellement, le concept de danse peut se traduire, en action, selon les façons suivantes : ballet classique, ballet moderne, ballet-jazz, danse créative moderne, danse sociale et danse folklorique. Il serait donc utile de sensibiliser le « s'éduquant » à l'ensemble de ces notions pour lui permettre de saisir le concept de danse. Or, le projet à Pierre-Laporte met l'accent sur un seul volet du concept, celui de ballet classique. Il sera donc impossible, dans ce projet, de faire saisir aux participants la totalité de la structure conceptuelle de la notion de danse. La connaissance d'un élément ne peut permettre la connaissance de l'ensemble. Le rapport Rioux parlait, d'ailleurs, de danse et non pas seulement de ballet classique¹.

Buts et objectifs

Le projet étudié a pour but ultime la formation de l'élite en ballet classique permettant l'avènement d'une troupe exclusivement québécoise d'ici sept ans². On entreprend donc, dès le secondaire I, la formation de futurs professionnels. Environ un tiers du temps total de classe des élèves est orienté en ballet classique.

Or cette formation élitiste nous apparaît un non-sens puisqu'elle ne s'appuie sur aucune formation commune de base. Elle ne peut donc s'adresser qu'aux élèves ayant eu antérieurement les ressources financières suffisantes (les parents) pour pouvoir s'inscrire à des cours dispensés par des studios privés (assez dispendieux). La sélection rigoureuse, au départ, favorise réellement les élèves ayant reçu une formation antérieure en ballet classique, au détriment des enfants moins fortunés. Cette forme d'enseignement élitiste avait d'ailleurs été fortement dénoncée par le rapport Parent³.

Modèle d'enseignement

Le modèle d'enseignement utilisé par les deux professeurs, lors de nos visites d'observation, était le conditionnement opérant de Skinner⁴. Ce modèle est d'ailleurs largement utilisé pour la diffusion de connaissances en danse et non seulement en ballet classique, partout au Québec. Le paradigme stimulus-réponse-renforcement

donne lieu à une connaissance technique très poussée chez l'élève. Mais les recherches réalisées sur ce modèle skinnérien en ont démontré les grandes faiblesses en éducation. Une des plus grandes faiblesses est justement de développer une trop grande perméabilité du comportement au renforcement. L'enfant instruit selon ce modèle a tendance à devenir automate et à ne réagir qu'en fonction du renforcement extérieur. L'absence d'un renforcement a pour effet direct d'éviter de voir apparaître le comportement désiré. De plus, ce comportement peut très facilement reprendre son état antérieur après un certain temps (les G.B.C. offrent gratuitement aux élèves de Pierre-Laporte des cours en ballet classique durant juillet et août).

De plus, le modèle utilisé nous semble entrer en contradiction avec l'objectif de formation des artistes. En effet, on s'attendrait, d'un artiste, à des attitudes créatrices dans l'interprétation de l'œuvre du chorégraphe. C'est d'ailleurs la marque d'un grand artiste. Or, le modèle d'enseignement du conditionnement opérant de Skinner n'a pas prouvé qu'il développait de telles habiletés chez le participant. En réalité, trois théories semblent s'affronter au niveau du développement du potentiel de pensée créatrice : la théorie de Carl Rogers qui se traduit en éducation par le modèle d'enseignement non-directif⁵ ; la théorie de J.P. Guilford⁶ sur la résolution de problème qui se traduit pour sa part par la méthode cynectique de William Gordon⁷ et finalement le modèle de B. F. Skinner⁸ ayant pour théorie de base le conditionnement de Pavlov (behaviorisme). La plus faible des trois théories sur l'émergence du potentiel de pensée créatrice est justement celle de Skinner. Les chercheurs américains ont compris, dès le début, la faiblesse de ce modèle d'enseignement et ont par la suite orienté leurs travaux sur les deux autres. De ces deux autres modèles, celui de Guilford semble avoir donné des résultats intéressants pour le développement d'habiletés créatrices chez l'enfant. Un test, élaboré par E. Paul Torrance⁹, mesurant le potentiel de pensée créatrice (originalité, fluidité, flexibilité et élaboration) parvint à des résultats prouvant la validité de la théorie de Guilford. Plus particulièrement, sur le plan de la créativité motrice, le test élaboré par W. Wyrick¹⁰ parvint à des résultats analogues. Il semble donc que c'est plutôt dans cette voie qu'il faut pousser le développement de la danse afin de voir, un jour, émerger des danseurs-créateurs à partir de notre système d'éducation québécois. Le modèle d'enseignement utilisé à Pierre-Laporte formera tout au plus de bons techniciens et de bons interprètes, mais pas des artistes créateurs ni des chorégraphes.

À ce jour, aucun effort ne fut tenté de la part des responsables du projet ni des autorités de la Commission Scolaire Ste-Croix afin d'évaluer la valeur éducative du projet en cours. Les recommandations que nous avons faites en ce sens sont demeurées lettre morte de la part de la commission scolaire. Il est à se demander si l'on ne redouterait pas les résultats de telles études. D'un côté, on accepte la présence massive de ressources professionnelles en danse, alors que de l'autre on refuse systématiquement tout conseil visant à replacer le projet dans un cadre éducatif comme devrait l'être tout projet réalisé sous l'égide d'une commission scolaire.

Conclusion

Nul ne pourrait souhaiter, plus que nous, de voir un jour la danse occuper en éducation, au Québec, la place qu'elle aurait dû occuper depuis fort longtemps. Ce médium artistique possède des valeurs éducatives très intéressantes tant quant à l'aspect cognitif, affectif, social, que psychomoteur du « s'éduquant », puisqu'il touche simultanément ces quatre aspects. Sur le plan intellectuel, la danse touche à certaines notions : le temps, l'espace, le mouvement, la vitesse. Or ces aspects ont été identifiés par Piaget¹¹ comme contribuant au développement intellectuel de l'enfant. Sur le plan affectif, la danse permet l'expression et l'extériorisation de sentiments, d'impulsions, de façon sublimée et socialement acceptable. En plus, la danse s'exécute en groupe de façon interdépendante et permet donc l'amélioration d'un sens social chez l'ensemble des participants. Finalement, le côté locomoteur de l'individu étant en constante opération par la danse, cela ne pourra qu'améliorer la motricité globale du sujet.

Toutefois, nous croyons que des projets tel que celui de Pierre-Laporte ne sont pas de nature à aider l'avènement de la danse comme matière académique. Le but visé par ce projet et les modèles éducatifs utilisés justifient mal l'utilisation des fonds publics. On peut se demander en plus qui sera le principal bénéficiaire de ce projet, l'enfant ou les G.B.C.

Loin de suggérer, par ce texte, l'arrêt du projet, nous souhaiterions par contre une substantielle réorientation afin de le situer dans un cadre plus éducatif.

En éducation, le but ultime est l'éducation de l'être et non pas la connaissance d'une matière en particulier. Les matières sont des moyens permettant l'atteinte du but fixé. C'est ce qui distingue fondamentalement le professionnel en danse, de l'éducateur. Pour le danseur, le but est la connaissance de la danse alors que l'éducateur est l'agent d'éducation utilisant le médium de la danse. Il faudrait accepter d'emblée cette attitude avant de placer un pied, le gauche ou le droit, à l'intérieur d'une école primaire ou secondaire.

Michel Landry

NOTES :

1. *Rapport de la Commission d'Enquête sur l'enseignement des arts au Québec*, M. Rioux, président, Éditeur Officiel du Québec, 1968 (Tome I, p. 121 et tome II, p. 26).
 2. Un nouveau champ d'activité : la danse, in *Éducation Québec*, Juin 1976, p. 15.
 3. *Rapport de la Commission Royale d'Enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, A.-M. Parent, président, Éditeur du gouvernement du Québec, 1965. (Tome II, p. 29).
 4. Joyce B. et Weil M., *Models of teachings*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1972, p. 271.
 5. Rogers C., *Liberté pour apprendre*, Dunod, Paris, 1972.
 6. Guilford J.P., A revised structure of intellect, in *Psychological Laboratory Report 19*, The University of Southern California in Los Angeles, Avril, 1957.
- Guilford J.P., Traits of creativity, in *Creativity and its cultivation*, H.H. Anderson, éditeur, Harper and Row, New-York, 1959.

7. Gordon W., *The Development of Creative Capacity*, New-York, 1973.
Gordon W., *Synectics*, Harper and Row, New-York, 1961.
8. Skinner B.F., *La révolution scientifique de l'enseignement*, Dessart, Bruxelles, 1968.
9. Torrance E. P., The Minnesota test of Creative Thinking, in *Guiding Creative Talents*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1962.
10. Wyrick W., *Comparison of motor creativity with verbal creativity, motor ability, and intelligence*, these de doctorat en éducation, University of Texas, 1966.
11. Piaget J., *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*, P.U.F., Paris, 1946.
 - *La représentation de l'espace chez l'enfant*, P.U.F., Paris, 1948.
 - *Les notions de mouvement et de vitesse chez l'enfant*, P.U.F., Paris, 1946.