

Le cadran didactique

Gisèle Barret

Volume 12, Number 1, 1986

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900524ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900524ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Barret, G. (1986). Le cadran didactique. *Revue des sciences de l'éducation*, 12(1), 115–119. <https://doi.org/10.7202/900524ar>

Revue des sciences de l'éducation, vol. XII, no 1, 1986

Documents

Le cadran didactique

Un instrument original en pédagogie de l'expression dramatique

Depuis que l'expression dramatique est entrée dans les écoles québécoises (1970-1971, pour les programmes du secondaire et du primaire; 1981-1983, pour les programmes révisés du primaire et du secondaire, avec la nouvelle appellation «art dramatique»), la formation des maîtres, à l'Université de Montréal, s'est développée grâce à l'utilisation de repères théoriques qui ont servi d'instruments didactiques et de grilles de référence. Treize années d'enseignement et de recherche ont conduit à la mise au point d'un schéma synthétique où se trouvent représentées cinq structures de base qui sont les grandes structures théoriques de progression. Nous l'appelons le cadre didactique en raison de sa forme et de sa fonction (Figure 1).

Précisions institutionnelles

Actuellement, quatre universités francophones sont plus ou moins concernées par la formation des maîtres en expression ou art dramatiques: l'Université de Montréal¹, l'UQAM², l'Université de Sherbrooke³ et l'Université Laval⁴. Chacune privilégie les repères théoriques qui correspondent à son orientation pédagogique, artistique ou idéologique. L'UQAM utilise principalement les structures d'art dramatique des programmes du M.É.Q.⁵ tout en se servant ponctuellement de celles de l'expression dramatique; Sherbrooke a gardé l'appellation «expression dramatique», mais utilise également les deux approches; Laval semble orienté davantage vers les structures artistiques, mais il est encore trop tôt pour en décider, les programmes commençant à peine; Montréal privilégie l'approche expressive qu'elle a mise au point et développée, ainsi que la pédagogie de la situation, qui est également appliquée hors de l'expression dramatique.

Trois structures, au moins, sont communes aux trois pédagogies (de l'expression dramatique, de l'art dramatique, et de la situation): la structure d'atelier, qui sert de repère théorique pour l'organisation d'un cours (d'une rencontre, d'une leçon...), la structure de groupe, qui formalise les principales modalités d'organisation numérique des participants (élèves, étudiants, maîtres...) et les supports, qui énumèrent les principaux adjuvants de l'expression et de la communication, indépendamment des objectifs et des stratégies⁶.

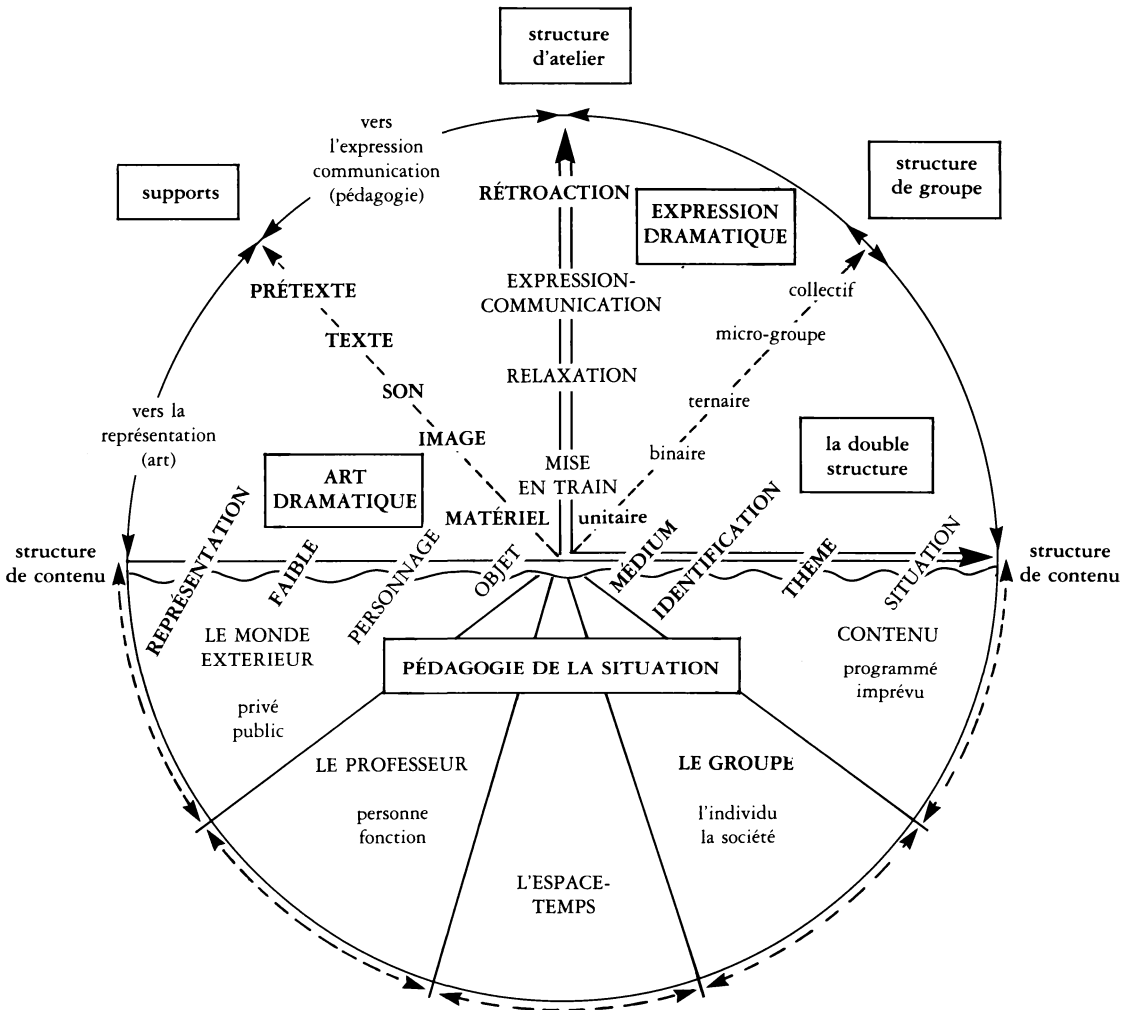


Figure 1
Le Cadran didactique

ÉNUMÉRATION DES STRUCTURES

La double structure de l'expression dramatique (U. de M.)

- structure de contenu: médium, identification, thème, situation
- structure d'atelier: mise en train, relaxation, expression - communication, rétroaction
- structure de groupe: unitaire, binaire, ternaire, (quaternaire), micro-groupe, collectif

Supports: matériel, image, son, texte, prétexte

Structure d'art dramatique (MÉQ)

- objet - personnage - fable - représentation
- percevoir - faire - réagir (structure d'atelier semblable à celle de l'expression dramatique)

Pédagogie de la situation

- espace-temps, professeur (personne, fonction), groupe (individu, société), contenu (programmé, imprévu), monde extérieur (privé, public)

QUELQUES ÉLÉMENTS DE DÉCHIFFRAGE

Le cadran se compose d'un éventail supérieur divisé en deux quarts et d'un éventail inférieur qui peut se rabattre sur le supérieur pour montrer la superposition possible des structures.

Les deux aiguilles du cadran sont indépendantes l'une de l'autre et peuvent en faire le tour, ce qui montre qu'elles sont utilisables en toutes circonstances (structurations internes ponctuelles).

La double structure, combinant la structure d'atelier et celle de contenu, peut fonctionner indépendamment ou servir de repère théorique pour envisager toutes sortes de combinaisons.

L'éventail de la pédagogie de la situation se compose de cinq sections qui peuvent à volonté pivoter sur leur centre et parcourir tout le cadran, entrant ainsi en relation avec les autres structures en fonction des accentuations choisies.

La structure de contenu se présente comme une double structuration qui n'est pas sans équivalences: objet correspond à médium, personnage à identification, fable à thème et représentation à situation. Tout cet ensemble représente le contenu sur lequel on peut appliquer la pédagogie de la situation.

Ainsi, malgré les différences institutionnelles et les divergences disciplinaires, les points communs, les parallélismes, les formulations équivalentes permettent des mises en relations qui donnent à la problématique didactique sa richesse et sa complexité.

La pédagogie de la situation

La compréhension du schéma présenté ici demanderait, même pour le spécialiste de la discipline, un commentaire précis et détaillé que nous ne pouvons apporter dans l'espace qui nous est dévolu. Nous choisirons de ne pas nous attarder sur l'analyse de l'éventail du haut dont le seul mérite réside dans l'agencement, la visualisation et les indices de fonctionnement qui rendent à ce schéma statique son dynamisme et empêche une lecture trop figée ou hyper-formaliste. Du reste, les éléments de la structure d'art dramatique se retrouvent aisément dans les programmes du ministère de l'Éducation et la «double structure»⁷ de l'expression dramatique est expliquée dans les ouvrages de Gisèle Barret⁸.

Seule la pédagogie de la situation est encore presque inconnue⁹; c'est pourquoi une explication plus précise de sa schématisation dans le demi-cercle inférieur du cadran peut apparaître comme plus urgente et plus utile.

Développée et enseignée à l'Université de Montréal depuis 1977, dans le cadre de la Maîtrise en Education, elle est appliquée depuis 1983 à la didactique de l'expression dramatique. En fait, ce deuxième éventail peut pivoter sur la base commune et se rabattre sur le premier, structurant (ou déstructurant) ainsi la structure théorique pour partir des éléments de la réalité même de la situation pédagogique.

La situation pédagogique est si riche de sources d'apprentissages qu'il est aussi intéressant qu'utile de l'analyser dans ses **cinq variables** par lesquelles on peut la définir concrètement, c'est-à-dire: l'espace-temps, le professeur, le groupe, le contenu et le monde extérieur. Chacune de ces variables est elle-même un ensemble complexe qui s'organise en un couple de base comme l'espace-temps. Ainsi, le professeur est considéré sous les deux aspects complémentaires de la personne et de la fonction: le groupe, selon la dialectique individu-société; le contenu concerne aussi bien le programme que l'imprévu tandis que le monde extérieur doit être envisagé dans son aspect privé et son côté public.

Ces cinq variables ne sont pas présentées de façon hiérarchique; chacun peut les ordonner à sa façon qui correspond à un mode d'analyse de la situation pédagogique. De cette énumération, la situation pédagogique est considérée comme une rencontre qui se définit dans un espace-temps déterminé; elle est souvent due à l'initiative du pédagogue ou de l'institution qui fait la proposition; mais elle n'existe réellement que si l'autre groupe vient au rendez-vous, souvent attiré par les intentions ou les buts de la rencontre qui ne sont que prétextes d'activités ou d'occupation de l'espace-temps désigné, alors qu'en fait, la rencontre est à la fois contenant et contenu, cause et conséquence, programme et objectif. On pourrait croire que ces éléments sont seuls nécessaires et suffisants. Malgré leur importance, la situation pédagogique n'est complète que si l'on tient compte des interférences explicites ou implicites du monde extérieur, que le groupe et l'animateur véhiculent plus ou moins consciemment, ainsi que des imprévus, bannis de la situation éducative classique comme intrus et obstacles à l'apprentissage, mais bienvenus dans une conception vivante et ouverte de la rencontre non programmée, et souvent moteur auxiliaire précieux et puissant de la dynamique.

Il est évident également que ces cinq paramètres fonctionnent simultanément et que la situation se définit dans la multiplicité et la variabilité des rapports, des dosages, des combinaisons, voire des accents qui s'y forment et s'y jouent. L'analyse à laquelle nous sommes contraints pour réfléchir à l'existence de ces paramètres, à leur importance et à leurs exploitations respectives possibles ne doit pas nous faire oublier la globalité, la synthèse difficile, certes, mais représentant seule la réalité.

L'épreuve du temps

Le cadran didactique n'a encore fait l'objet d'aucune publication. Inclus dans une communication scientifique en 1985¹⁰, après avoir été présenté dans un cours de Maîtrise de l'Université de Montréal, il est actuellement en voie d'expérimentation, tant au Québec et au Canada que dans quelques pays étrangers qui ont des rapports avec l'expression dramatique: Allemagne fédérale, Belgique, Espagne, France, Italie, Portugal. Comment passera-t-il l'épreuve du temps? Comment servira-t-il aux disciplines connexes qui, sous divers noms, font des activités dramatiques? Comment arrivera-t-il à stimuler la pratique, à promouvoir la didactique, à enrichir la recherche? C'est ce qui reste à voir dans les années à venir. Nos hypothèses sont optimistes. Espérons qu'elles seront vérifiées.

Gisèle Barret

NOTES

1. Université de Montréal. Certificat d'enseignement de l'expression dramatique. Faculté des sciences de l'éducation.
2. Université du Québec à Montréal. Baccalauréat en art dramatique. Département de théâtre, cheminement enseignement.
3. Université de Sherbrooke. Certificat en didactique des moyens d'expression. Faculté d'éducation.
4. Université Laval. Certificat en art dramatique. Faculté de musique.
5. Programme d'études - Arts - Primaire. Gouvernement du Québec, 1981, 151 pages.
Programme d'études - Secondaire. Art dramatique, Gouvernement du Québec, 1983, 48 pages.
6. R. Monod, Pour la formation. Point de vue sur l'expression dramatique et autres méthodes, *Expressions*, no 19, mai 1984, p. 57-63.
7. A. Maréchal, *Analyse comparative de l'utilisation de l'espace dans les ateliers de pratique théâtrale et d'expression dramatique*, thèse de doctorat de 3^e cycle, Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris, 1979, 417 pages.
8. G. Barret, *Pédagogie de l'expression dramatique*, Edition privée, Montréal, 1973, 120 pages.
G. Barret, *Réflexions ... pour les enseignants de l'expression dramatique ... pratique, didactique, théorique*, Edition privée, Montréal, 1979, 261 pages.
9. G. Barret, Pour une pédagogie de la situation, *Expressions*, no 19, mai 1984, p. 26-29.
10. G. Barret et A. Maréchal, «Place et présence de la personne du professeur dans les programmes de formation des maîtres en expression dramatique au Québec», Toronto, Congrès de la A.T.A. (préconférence sur la formation des maîtres organisée par la CCYDA), août 1985. (Le texte de la communication a paru dans *Expression*, no 23, Automne 1985, p. 21-33).