

Revue des sciences de l'éducation

Introduction. De la pratique artistique à la formation d'enseignants en art

Francine Chaîné et Monik Bruneau

La formation des formateurs en art
Volume 24, numéro 3, 1998

URI : id.erudit.org/iderudit/031968ar
DOI : [10.7202/031968ar](https://doi.org/10.7202/031968ar)

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Chaîné, F. & Bruneau, M. (1998). Introduction. De la pratique artistique à la formation d'enseignants en art. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 475–486. doi:10.7202/031968ar

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 1998

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne. [<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>]



Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. www.erudit.org

Introduction

De la pratique artistique à la formation d'enseignants en art

Francine Chaîné
Professeure
Université Laval

Monik Bruneau
Professeure
Université du Québec à Montréal

Introduction

Ce thématique porte sur la formation des formateurs en art. Il se présente comme une occasion de partage entre spécialistes et formateurs pour signifier notre présence, notre passion et notre créativité sur les plans de la recherche et du travail de terrain dans les écoles et à l'université. Quatre disciplines sont abordées, témoignant des réalités du milieu scolaire: l'art dramatique, les arts plastiques, la danse et la musique.

Nous arrivons à une époque de réformes où on remet en question non seulement les contenus des programmes scolaires primaire et secondaire, mais aussi ceux des formations universitaires. Aujourd'hui, de nombreux rapports d'étude¹ signalent la nécessité de revoir les programmes en profondeur. L'environnement des milieux universitaires s'est modifié au cours des années par les attentes sans cesse croissantes des milieux scolaires et professionnels, par l'évolution rapide des connaissances, par le climat social et culturel ainsi que par la migration des populations étudiantes vers les universités. D'une part, en ce qui a trait aux arts plastiques et à la musique, l'environnement de l'apprentissage s'est transformé, en danse par exemple, avec l'arrivée des nouvelles approches somatiques ou des nouvelles technologies. D'autre part, l'accès et la multiplication des savoirs sont tels qu'un étudiant pourrait se sentir «dépassé» avant même d'avoir obtenu son diplôme tant les connaissances évoluent et circulent rapidement (Perrenoud, 1995).

Par ailleurs, Altet (1994) rappelle que si l'enseignement axé sur la transmission de savoirs a pu suffire à un auditoire homogène qui avait les éléments de base

pour comprendre et suivre la logique du professeur, il n'en va pas de même pour un auditoire de masse et hétérogène. En effet, la clientèle universitaire actuelle se présente sous de multiples visages et provient de divers horizons. Normalement, les étudiants qui se dirigent vers un premier cycle en enseignement des arts (art dramatique, arts plastiques, danse ou musique) possèdent un diplôme d'un collègue d'enseignement général ou professionnel. Il est aussi possible que certains d'entre eux aient obtenu un diplôme d'études collégiales en sciences humaines. À ce groupe, il faut ajouter les adultes de plus de vingt et un ans ayant quitté le milieu scolaire depuis plus de deux ans et qui n'ont pas de diplôme d'études collégiales. Ceux qui souhaitent s'inscrire à l'université dans ces conditions doivent faire la preuve d'une expérience équivalente dans le domaine artistique retenu. L'hétérogénéité des étudiants universitaires se manifeste aussi en termes d'acquis culturels. Par exemple, certains étudiants ont été sensibilisés au cours de leurs études primaires et secondaires à des produits culturels, au contact des œuvres et des artistes. De plus, il existe une population qui a reçu, avant de fréquenter l'université, une formation artistique à l'extérieur du cadre scolaire, parfois même depuis la petite enfance, ce qui est plus fréquent en musique ou en danse. Bref, la composition de la population étudiante et l'environnement de l'apprentissage obligent l'université à changer de cap au Québec et ailleurs (Bireaud, 1990; De Ketele, 1993; Donnay et Romainville, 1996; Leduc, 1996; Tagg et Barr, 1995). De fait, au lieu de former une élite comme cela a pu se faire par le passé, il s'agit maintenant de donner à la masse des étudiants qui occupent l'université une formation qui les prépare à une activité professionnelle (Berendt, 1994).

Les programmes d'études axés sur le développement de compétences et sur l'intégration des savoirs se substituent progressivement, depuis quelques années, aux programmes centrés sur la maîtrise de contenus. Il s'agit de deux logiques d'élaboration de programmes de formation bien différentes, rappelle Tozzi (1992). L'une, comme par le passé, est inspirée des spécialisations disponibles d'un département tandis que l'autre est axée sur le développement de compétences reliées à une pratique professionnelle définie. Ce changement généré en partie par le système de financement des universités et par le taux croissant d'échecs et d'abandons entraîne le développement de nouvelles pédagogies, de nouvelles pratiques évaluatives et s'appuie sur deux principes directeurs de la formation à l'université: l'intégration des savoirs et la polyvalence des savoirs. Dans un tel système d'enseignement-apprentissage, l'étudiant adopte un rôle actif en devenant partenaire de l'apprentissage. L'enseignant, quant à lui, devient un spécialiste de la matière et de la transposition didactique.

Plusieurs auteurs (Astolfi, 1995; Develay, 1996; Meirieu, 1996a, 1996b; Tardif, 1992), inspirés par le mouvement constructiviste ou cognitiviste, ont démontré que l'apprentissage et le transfert des apprentissages ne reposent pas uniquement sur l'effort et la bonne volonté de l'étudiant, mais s'appuient sur les compétences de l'enseignant, notamment dans l'organisation du contenu autour de principes

directeurs (Astolfi, 1995; Perrenoud, 1997) et de compétences clés. Une telle organisation hiérarchisée du contenu permet de donner du sens à l'apprentissage, de préciser ses enjeux (Barth, 1996), de faciliter la mémorisation à long terme (Tardif, 1992) en plus de définir les indicateurs de réussite (Bruneau, 1994; Develay, 1995). On reconnaît ainsi l'importance de développer des habiletés cognitives et métacognitives pour favoriser la polyvalence des compétences (adaptation à des situations variées, par exemple), l'intégration des savoirs et le transfert des apprentissages (Meirieu, 1996*b*).

Ce changement affecte l'enseignement des arts et la formation des formateurs dans ce domaine, tant à l'échelle nationale qu'à l'échelle internationale, comme nous le verrons dans ce recueil d'articles. L'enseignement des arts et la formation des formateurs à l'université est complexe; elle s'inscrit dans une approche à deux niveaux. Elle porte d'abord sur l'expérimentation d'une pratique artistique (la formation disciplinaire) visant à développer une sensibilité artistique, une maîtrise des matériaux de l'art ainsi que l'acquisition d'un regard critique, une attention à l'art en train de se faire, à savoir une poïétique² de la création (Passeron, 1975)³. La formation à l'université porte aussi sur la connaissance des fondements théoriques et des pratiques de l'enseignement d'une discipline artistique en milieu scolaire (la formation pédagogique et didactique). Cela représente le pivot autour duquel se mêleront les savoirs disciplinaires inscrits dans un questionnement de la pratique en interaction avec la théorie. Il s'agit donc d'une formation à double entrée où se côtoient et s'interpellent une pratique artistique ainsi qu'une pratique didactique appuyée sur des fondements pédagogiques progressant vers un même objectif, c'est-à-dire amener l'élève à vivre l'art comme une expérience d'expression et de communication unique (Gouvernement du Québec, 1980).

Il est de première nécessité de reconnaître les enjeux et les exigences auxquels sont confrontés les enseignants qui œuvrent dans le domaine des arts pour pouvoir adapter les programmes de formation en conséquence. C'est dans cette perspective que se situent les deux pôles de réflexion de ce thématique portant sur l'enseignement des arts à l'école et sur la formation des spécialistes en arts; ceux-ci prennent leur source dans la production artistique et dans la démarche de création qui sous-tend l'œuvre.

Plus précisément, ce thématique permettra de mieux connaître la situation actuelle de la formation en arts au Québec, au Canada (Ontario et Nouveau-Brunswick) ainsi qu'en Europe (France, Suisse et Royaume-Uni). Ce sera aussi l'occasion de partager les ferveurs et les inquiétudes qui animent les travaux de recherche, de nourrir une réflexion sur les exigences relatives aux pratiques artistiques et leurs conditions d'implantation en milieu scolaire. Cela permettra de tenir à distance un certain ésotérisme qui entoure les réalités de l'art et de l'apprentissage des arts pour mettre plutôt en lumière la complexité et les nuances des disciplines. Ce thématique propose enfin de nouvelles avenues de recherche susceptibles de

faire évoluer le domaine des pratiques artistiques, de l'enseignement des arts en milieu scolaire ainsi que des programmes de formation artistique à l'université.

L'art: une discipline à statut précaire

À l'heure des polémiques sur le statut et les droits des écoles, où les restrictions budgétaires entraînent habituellement les décideurs à faire des choix plus administratifs que culturels, l'art semble pris à partie, et ce thématique en est une démonstration. En effet, les textes sont traversés par l'engagement et la passion des auteurs qui œuvrent en milieu universitaire et qui, par leurs travaux, souhaitent faire avancer leur discipline artistique. Pourtant, force est de constater que les suites du *Rapport Parent* (Gouvernement du Québec, 1970), c'est-à-dire la conception des premiers programmes d'arts à quatre volets intégrant aux arts plastiques et à la musique l'art dramatique et la danse n'ont pas fait changer le cours de l'histoire des arts à l'école. Ce mouvement de perpétuelle hésitation semble, comme par le passé, s'expliquer par l'indifférence ou plutôt par l'incompréhension des parents aussi bien que par celle des responsables scolaires ou ministériels à l'égard des arts comme présence fondamentale à la culture d'un peuple et à son projet éducatif. Ce thématique en est le témoin; tout en réclamant une identité disciplinaire solide, il faut reconnaître la nécessité de mobiliser les forces actives, que ce soit en termes de revendications collectives ou dans un changement de positionnement en regard de l'interdisciplinarité.

D'un pays à l'autre, la place reconnue à l'art demeure précaire, soulignent en écho certains auteurs de ce thématique. Cette fragilité de la situation des arts dans notre société est bien résumée par Mariette Théberge qui précise que «l'éducation artistique subit les tendances avouées d'un surplus d'information qu'il faut cadrer dans le programme scolaire et d'une économie en mal de compressions qui se donne bonne conscience en minimisant les heures d'enseignement des arts à l'école». Diane Saint-Jacques, elle, insiste sur le caractère politique des décisions prises à l'égard des arts en milieu scolaire. Par exemple, l'interprétation des textes ministériels a mené à des glissements de sens et à des polémiques qui ont donné aux détracteurs des arts de nouveaux outils de revendication.

L'accueil inégal que reçoit l'enseignement des arts dans les écoles primaires et secondaires, ajouté au statut fragile que subit chacune des disciplines artistiques (art dramatique, arts plastiques, danse, musique) dont la présence est parfois remise en question, car elles sont substituées à des matières dites de pointe ou encore à des virages curriculaires, appelle à une affirmation de la pratique éducative des arts et à une formation initiale forte et dispensée à l'université. Tout en reconnaissant les enjeux politiques, sociaux et pédagogiques que drainent les arts et en particulier l'enseignement des arts, il faut bien admettre que le débat reste ouvert. Plus qu'à toute autre discipline scolaire, semble-t-il, des demandes parviennent

aux enseignants et aux professeurs pour réagir, pour définir les fondements, pour préciser les actions ou pour confirmer les affiliations aux nouveaux enjeux de l'éducation.

Si le projet ultime de la formation artistique qui se donne à l'université est de conduire l'enfant vers l'art, il y a, au-delà des frontières, des responsabilités que doivent se partager les enseignants avec les intervenants d'autres disciplines artistiques, du secteur des loisirs et du secteur culturel. En ce sens, Anne Lowe offre une vision de partenariat et d'intégration des matières musique et français langue seconde qui met en perspective l'interdisciplinarité, c'est-à-dire que les matières s'enrichissent au contact l'une de l'autre.

La conduite esthétique: une compétence transversale

C'est à Ardouin (1997) que revient l'utilisation de l'expression «conduite esthétique». L'autrice précise d'ailleurs que l'art est la cristallisation de deux phénomènes, celui du faire et celui de la perception esthétique (p. 45). Ainsi, l'art ne s'inscrit pas dans une forme mais plus précisément dans une conduite, une «conduite créatrice», pour reprendre les mots de Passeron (1996, p. 23). C'est ce que tentent d'expliquer Gosselin, Potvin, Audet et Murphy dans ce thématique lorsqu'ils reviennent sur les étapes du processus de création pour en expliciter le sens et les exigences sur les plans de l'intention et de la formation. C'est aussi ce que proposent Verreault et Pelletier dans la présentation d'une démarche d'interprétation d'une œuvre qui s'inscrit dans un mouvement d'aller et retour entre la subjectivité du plaisir rencontré, et la nécessité de le dire et de le communiquer aux autres. Quant à Théberge, elle témoigne d'une expérience d'approvisionnement et d'interprétation d'œuvres muséales dans le but d'amener l'étudiant en formation à situer sa propre démarche d'appropriation de l'art. À cet égard, on peut constater, en parcourant ce thématique, que l'éducation artistique repose sur l'attention à l'art et sur le risque de vivre en rupture avec une conception traditionnelle du beau et de ses propres représentations de l'art et de la création.

Selon Schaeffer (cité par Ardouin, 1997), il existe une distinction entre l'intention esthétique et l'attention esthétique. Pour l'enseignant et le formateur à l'université, cette distinction est déterminante parce qu'elle définit un point d'ancrage à l'action. En effet, comme on le retrouve dans l'ensemble des textes qui suivent, et notamment dans celui de Lord, l'éducation artistique impose, comme c'est le cas pour toute matière académique, une préparation, une progression et une évaluation des apprentissages visés. Il ne peut plus alors être question de dons, de talents, voire d'une sensibilité particulière innée puisque, en art, l'attention et l'intention constituent les compétences clés à développer. Ainsi, l'intentionnalité serait préalable à l'attention. C'est dire l'importance qu'il faut accorder à la préparation des cours d'art qui exige une intention de porter un regard sur une dimen-

sion du monde, une façon de questionner les œuvres ou le parcours d'un artiste et de s'identifier à cette démarche de questionnement, ce qui faisait dire à Bruneau (1996) que chaque discipline a sa culture; en danse notamment, on entre dans un studio en adoptant une façon d'être, de faire et de s'engager dans l'activité.

La conduite esthétique peut être considérée comme une compétence transversale ou transférable, de souligner Ardouin (1997, p. 74), s'inspirant des travaux de Schaeffer (1992) qui précise que l'activité artistique est une activité cognitive comme toute autre, mais, à la différence, «elle devient le support d'une (dis)satisfaction immanente d'une "relation cognitive au monde en vue d'en éprouver du plaisir"» (*Idem*). Ainsi, dans les activités artistiques, la transversalité serait une occasion pour les participants (élèves ou étudiants) d'accéder à une humanité, c'est-à-dire de se construire comme un sujet (Ardouin, 1997; Develay, 1995). En conséquence, la conduite esthétique pourrait être pensée comme une intelligence particulière au monde et, en cela, rejoindre ce que Rey (1995) appelle d'autres types d'intelligences ou d'intentions, comme les intelligences scripturale, rationnelle ou symbolique.

Enseigner l'art, c'est maintenir une tension dynamique entre théorie et pratique

Pour bon nombre d'étudiants, la difficulté à donner un sens à ce qui se passe et à cerner l'objet d'étude est réelle et persistante. «Le message n'est pas seulement dans le message», avance Bruner (1998) lors d'une allocution présentée à Paris, mais il se situe dans un contexte social qui cerne la matière, en l'occurrence l'art. L'élaboration de la signification passe par un traitement de l'information et par une mise à distance du projet de formation tel qu'il s'est traditionnellement présenté dans les milieux académiques. C'est dire que le travail en atelier ne peut suffire en soi non plus que la répétition ou l'écoute attentive d'un maître. À l'intérieur de pratiques artistiques, il est inhabituel de conceptualiser les réalités expérimentées en classe, soit par pudeur, soit le plus souvent par souci d'en préserver le caractère unique, éphémère, spontané ou essentiellement subjectif. Implicitement, on peut observer l'opposition de deux niveaux d'intention, à savoir la pratique et la théorie. À ce sujet, Develay (1994) et Astolfi (1995) rappellent que le concept est d'abord un outil de communication, d'autant, ajoute Bruner (1998), que celui-ci s'adresse non seulement à l'apprenant mais surtout à l'individu avec toute sa subjectivité. Ce rapprochement théorie-pratique émerge de tous les articles de ce thème, ce qui laisse voir la nécessité d'établir un réseau de communication entre ces deux voies de recherche. Comme le soutient Develay (1995), le savoir disciplinaire n'est pas le savoir sur la discipline, et ce qui donne sens à l'apprentissage d'une discipline, c'est l'accès au contexte culturel de celle-ci, d'où la nécessité de réinsérer ce contenu dans son histoire et dans son humanité.

La théorie n'est donc pas un obstacle à la pratique (Astolfi, 1992); elle ne précède pas la pratique, elle la dévoile et la sort d'un certain ésotérisme. Ne s'agit-

il pas de rendre familier ce qui peut sembler étrange en offrant un système de références et en mettant en correspondance des éléments, des expériences et des concepts? Cette recherche de correspondances entre la théorie et la pratique est vécue difficilement par les étudiants, voire par certains éducateurs en art. Il s'agit d'une réalité que les enseignants et les étudiants vivent comme des problèmes d'apprentissage et d'intégration des apprentissages (Bruneau, 1996). Le passage entre ce que l'enseignant souhaite faire apprendre et ce qu'il communique en classe aux étudiants se négocie avec difficulté, c'est ce que Meirieu (1996*b*) décrit comme une pédagogie qui se cherche entre les sentiers du «dire» et du «faire».

Ce thématique comporte huit articles qui font état d'un questionnement s'inscrivant dans cette dynamique théorie-pratique. Voyons brièvement chacun.

En tant que sociologue du curriculum, Philippe Perrenoud propose une réflexion sur la question de la transposition didactique qu'il situe dans un contexte de formation continue des enseignants. Invité à intervenir sur la question, connaissant le caractère particulier des pratiques artistiques dans le milieu scolaire, Philippe Perrenoud situe la formation de l'enseignant en art dans une dynamique théorie-pratique où se rencontrent les savoirs savants et les savoirs d'experts. D'entrée de jeu, il présente le caractère culturel de la transposition didactique: la culture de référence détermine les maillons de cette chaîne de formation que constitue le passage dynamique et essentiel des savoirs aux pratiques et des pratiques aux savoirs. De fait, la dynamique théorie-pratique est prise à partie; il n'y a pas de savoirs sans pratiques ni de pratiques sans savoirs. Il n'y a pas plus d'apprentissages réels, c'est-à-dire de vrais savoirs, par opposition à l'accumulation de savoir-faire, sans l'explicitation des pratiques et de ses savoirs de référence ni sans la reconnaissance des ressources cognitives mobilisées. Le mythe du savoir savant désincarné est ici ébranlé.

Mariette Théberge présente une étude portant sur l'autoévaluation d'apprentissages par des étudiants universitaires invités à aborder directement au musée des œuvres d'art moderne et d'art contemporain. Précisons que dans la formation des formateurs en arts plastiques tout comme en d'autres arts, la pratique se développe en atelier mais aussi par la fréquentation des œuvres d'art. La démarche d'expérience esthétique qui est présentée a permis aux étudiants de se confronter à leur capacité d'ouverture à des œuvres pouvant parfois provoquer une rupture avec leurs représentations de l'art et de la pratique de l'enseignement des arts à l'école.

France Verreault et Michelle Pelletier proposent une approche d'interprétation des œuvres d'art contemporain inspirée de la théorie d'Umberto Eco. Elles en dégagent trois dimensions essentielles qu'elles juxtaposent au processus d'«interprétation» des œuvres d'art. Ces autrices ont développé un canevas d'interprétation qui s'inscrit à l'intérieur d'une démarche permettant à de futurs enseignants spécialistes en arts plastiques de prendre contact avec des œuvres singulières en compagnie d'élèves.

Diane Saint-Jacques aborde l'objet d'apprentissage en art dramatique et propose une nouvelle lecture des programmes, des guides du ministère de l'Éducation du Québec et des documents qui s'y rapportent, et cela tant à l'ordre du primaire qu'à celui du secondaire. Dans ces documents, elle retrace des imprécisions et des glissements de sens quant à la nature de la discipline et à l'environnement didactique. L'autrice offre un nouveau cadre de compréhension de l'enseignement de l'art dramatique à l'école, qu'elle présente comme un langage et non comme une langue, la situant dans la filiation du théâtre. Ce changement de perspective passe par la précision des caractéristiques du langage dramatique et par le renouvellement de la démarche pédagogique. L'autrice donne à l'art dramatique un terrain d'application plus spécifique et apporte une nouvelle contribution à la formation des enseignants en art à l'université.

Madeleine Lord présente une étude de terrain effectuée dans le cadre de l'enseignement de la danse au secondaire. Elle s'intéresse tout particulièrement au discours de l'enseignant afin d'y dégager les objectifs, les thèmes de travail reliés à l'éducation esthétique et les stratégies pédagogiques mises de l'avant pour les atteindre. Il en ressort des connaissances de terrain riches et éloquentes de l'écart qui sépare les réalités de la classe de danse et les propositions théoriques en éducation esthétique. Le rapport théorie-pratique de l'éducation esthétique se présente comme une dynamique nécessaire. La formation du regard du spectateur en ce qui a trait à la pratique en atelier et à l'observation d'œuvres chorégraphiques est mise de l'avant; cette préoccupation rejoint également celles de France Verreault, de Michelle Pelletier et de Mariette Théberge.

Le caractère dynamique de la mise en relation théorie-pratique est reprise dans l'article de David Davis qui présente le parcours d'un programme de formation d'enseignants en art dramatique offert en Angleterre. La particularité et l'intérêt de ce projet reposent non seulement sur le fait qu'il a nécessité dix-huit années d'ajustement, mais sur la volonté de maintenir, dans un rapport significatif et privilégié, la dynamique théorie-pratique au centre de laquelle se retrouve l'étudiant comme acteur principal de sa formation. L'auteur soumet la structure de ce programme et y assortit des recommandations pour la formation des spécialistes en art à l'université.

Anne Lowe inscrit son étude dans le courant de l'interdisciplinarité. Elle met en lumière les bienfaits de la rencontre des disciplines lorsque l'intégrité de chacune est préservée. Cette recherche expérimentale a été effectuée au Nouveau-Brunswick dans le cadre du programme d'immersion en français langue seconde. Deux disciplines se côtoient: la musique et le français langue seconde. L'autrice revendique ce rapprochement des cultures parce qu'il favorise l'intégration des arts à l'école et repose sur des structures d'apprentissage similaires. Les résultats démontrent un effet significatif sur l'apprentissage des deux disciplines et sur l'attitude des enseignants à l'égard de la discipline artistique.

Pierre Gosselin, Gérard Potvin, Jeanne-Marie Audet et Serge Murphy abordent la création en arts plastiques sous l'angle des décisions que l'enseignant, dans le feu de l'action, est amené à prendre. Ces décisions reposent sur des croyances et sur des théories qui influencent leurs perceptions et la nature de leurs décisions. Aussi ont-ils tenu à présenter une étude portant sur les schèmes mentaux construits, consciemment ou pas, de la pratique artistique et pédagogique. La représentation que se donne l'enseignant en regard de la dynamique de création est au centre de cette étude. On y apporte des éléments innovateurs sur le travail en atelier et des considérations théoriques sur la formation des enseignants à l'université enrichie du savoir artisan de l'artiste.

Guidées par les précieuses réflexions des auteurs qui ont accepté de les partager avec nous en collaborant à ce thème et par nos expériences comme formatrices d'enseignants en art à l'université, inspirées aussi des nouvelles orientations qui animent et bouleversent notre enseignement ainsi que nos projets de recherche, nous sommes convaincues de vivre un mouvement de mutation universel en regard de la formation des enseignants à l'université, c'est pourquoi nous reprenons certains principes proposés par Develay (1994).

- 1) Les spécialistes de l'enseignement en art doivent devenir des spécialistes des apprentissages scolaires.

La formation doit viser la cohérence entre le contenu et la démarche de formation. Les caractéristiques du métier de spécialiste en art portent sur la pluralité des activités professionnelles. L'étudiant doit pouvoir effectuer sur sa discipline un questionnement de type épistémologique pour mettre à distance son savoir pratique et le transformer en notions, en principes directeurs, il doit pouvoir en isoler les concepts évocateurs. L'étudiant doit pouvoir retracer le caractère plus universel des pratiques avant de transformer cette expérience en apprentissages chez les élèves et développer des compétences de transposition didactique.

- 2) La formation des spécialistes de l'enseignement en art doit s'appuyer sur une approche réflexive et sur le partenariat.

La formation doit mettre en synergie les savoirs disciplinaires, les savoirs didactiques et les savoirs pédagogiques. Il doit exister une articulation significative entre la pratique de classe et la mise à distance de cette pratique par un éclairage théorique. Il importe que l'étudiant s'identifie à la culture de l'art et de l'éducation, qu'il développe une identité disciplinaire et professionnelle forte comme éducateur en art. Dans ce type de formation, l'étudiant partage avec l'enseignant les responsabilités de l'apprentissage et de l'évaluation. L'autonomie, la responsabilisation de l'étudiant sont posées comme des compétences cibles et non comme présumées. La différenciation de l'enseignement se mesure alors en termes de moyens, de temps et non de finalités, une fois qu'elles sont jugées justes et pertinentes.

- 3) Les spécialistes de l'enseignement en art ne peuvent plus envisager leur métier de manière individuelle, voire individualiste.

Tout en visant une personnalisation du projet de formation à l'université, il faut parvenir, grâce à une épistémologie des disciplines, à se mettre d'accord sur des contenus, sur des compétences cibles et adaptées au niveau scolaire, sur des indicateurs de réussite explicites et communs, sur des manières de faire. Il est de première importance que l'enseignant soit perçu comme un professionnel spécialiste de sa discipline et capable d'agir efficacement au sein d'un groupe disciplinaire ou interdisciplinaire.

Conclusion

L'école, selon Meirieu (1996a), représente pour l'enfant une occasion de se socialiser et d'échapper à la conformité communautaire parce qu'elle lui permet d'accéder aux savoirs, à l'universalité, ce qui le rend capable de faire des liens entre lui-même et les savoirs mais aussi entre les savoirs eux-mêmes (Ardouin, 1997, p. 20). Ces exigences sont les conditions primordiales pour que l'enfant ou l'adolescent trouve sa place dans la culture.

En regard des réflexions qui nourrissent ce thématique, il semble nécessaire, pour conclure, d'affirmer certaines réalités que recouvrent les disciplines artistiques. D'abord, la théorie n'est pas un obstacle à la pratique de l'art. Il faut plutôt développer chez les futurs enseignants en art une compréhension du rapport entre la théorie et la pratique, afin qu'ils puissent développer une attitude réflexive, mais aussi une curiosité et une aisance à passer de l'un à l'autre. L'exigence de la professionnalisation de l'enseignement des arts s'impose aux enseignants que nous formons autant qu'à l'enseignement dispensé à l'université. Le développement de l'attention à l'art qui se fait en atelier, autrement dit la poïétique, doit devenir une seconde nature chez l'étudiant qui, à son tour, devra observer le processus de création dans les démarches qu'il proposera aux élèves dont il aura la responsabilité. L'enseignement, de ce point de vue, pour reprendre les mots de Meirieu (1991), sera un lieu de la «parole tenue». Un lieu où le jeune se découvre à travers l'art parce qu'on lui permet un contact avec des œuvres en l'invitant à s'engager dans une pratique, c'est-à-dire à accepter d'être bousculé, dérangé, surpris ou enchanté.

NOTES

1. On retrouve parmi ces rapports ceux du Conseil des universités (1993) et du Conseil supérieur de l'Éducation (1990, 1992, 1995).
2. Voici quelques réflexions sur la question de la poïétique appliquée à l'enseignement artistique. La poïétique peut aussi être appliquée à l'enseignement, elle «pourrait apparaître comme une

expérience de travail d'atelier, qu'il s'agisse d'un atelier de formation ou de production» (Chaîné, 1990, p. 76).

3. «En élargissant la réflexion à l'école d'art, nous considérons celle-ci comme un "institut appliqué" (Passeron, 1980, p. 78) dont la visée est de former de futurs artistes ou des intervenants en art en milieu scolaire. En plus d'enseigner les techniques et le "faire faire" artistiques, il nous paraît essentiel de "développer dans cet enseignement une formation de la personnalité" (*Ibid.*), et nous croyons que par des moyens d'attention au faire artistique, nous pouvons arriver à combiner à la fois des interactions entre la personne qui crée et l'objet créé» (Chaîné, 1990, p. 78).

RÉFÉRENCES

- Alter, M. (1994). Le cours magistral universitaire: un discours scientifico-pédagogique sans articulation enseignement-apprentissage. *Recherche et formation*, 15, 35-43.
- Ardouin, I. (1997). *L'éducation artistique à l'école*. Paris: ESF éditeur.
- Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris: ESF éditeur.
- Astolfi, J.-P. (1995). Travailler non seulement les notions clés, mais aussi les nœuds de difficulté d'une discipline. *Vie pédagogique*, 93, 7-9.
- Barth, B.-M. (1996). Faire vivre le savoir. *Vie pédagogique*, 99, 41-43.
- Berendt, B. (1994). La formation des enseignants du supérieur à la didactique. *Recherche et formation*, 15, 91-99.
- Bireaud, A. (1990). *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Paris: Éditions d'organisation.
- Bruneau, M. (1994). La formation artistique en danse ou par l'apprentissage de compétences essentielles. *L'annuaire théâtral*, 16, 79-91.
- Bruneau, M. (1996). *Le monitorat: une initiative étudiante d'avenir. Rapport d'étude*. Montréal: Décanat des études de premier cycle, Université du Québec à Montréal.
- Bruner, (1998). *Conférence inaugurale*. Communication prononcée à la Biennale de la formation et de l'éducation, Université de la Sorbonne, 15-18 avril.
- Chaîné, F. (1990). *La rétroaction écrite en art dramatique dans un contexte de dramatisation*. Thèse de doctorat inédite. Montréal: Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Conseil des universités (1993). *Les enjeux du système universitaire québécois. Vers une redéfinition des rapports entre les universités et la société*. Québec: Conseil des universités.
- Conseil supérieur de l'Éducation (1990). *La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur*. Québec: Conseil supérieur de l'Éducation.
- Conseil supérieur de l'Éducation (1992). *L'enseignement supérieur: pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle*. Québec: Conseil supérieur de l'Éducation.
- Conseil supérieur de l'Éducation (1995). *Réactualiser la mission universitaire*. Québec: Conseil supérieur de l'Éducation.
- De Ketele, J.-M. (1993). *La situation en Europe*. Actes du colloque international «Enseignement supérieur: stratégies d'apprentissage appropriées» (p. 11-23). Hull: Université du Québec à Hull.
- Develay, M. (1994). *Peut-on former des enseignants?* Paris: ESF éditeur.
- Develay, M. (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF éditeur.
- Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris: ESF éditeur.
- Donnay, J. et Romainville, M. (1996). *Enseigner à l'université. Un métier qui s'apprend?* Bruxelles: De Boeck Université.

- Gouvernement du Québec (1970). *Rapport Parent*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (1980). *Programmes d'art*. Primaire. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Leduc, P. (1996). *L'UQAM à la croisée des chemins: une réforme nécessaire*. Présentation à la communauté universitaire par la rectrice, madame Paule Leduc en septembre 1998. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Merieu, P. (1991). L'éducation est un lieu de la parole tenue (Entrevue avec P. Merieu). *Vie pédagogique*, 74, 4-8.
- Merieu, P. (1996a). *Frankenstein pédagogue*. Paris: ESF éditeur.
- Merieu, P. (1996b). *Entre le dire et le faire*. Paris: ESF éditeur.
- Passeron, R. (1975). *Recherches poïétiques* (Tome I – La poïétique). Paris: Klincksieck.
- Passeron, R. (1980). Pour une approche poïétique de la création. Symposium. Les enjeux. *Encyclopedia universalis*, 149-157.
- Passeron, R. (1996). *La naissance d'Icare. Éléments de poïétique générale*. Valenciennes: Presses universitaires de Valenciennes.
- Perrenoud, Ph. (1995). *La pédagogie à l'école des différences: fragments d'une sociologie de l'échec*. Paris: ESF éditeur.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF éditeur.
- Rey, B. (1995). *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF éditeur.
- Schaeffer, J.-M. (1993). *L'art de l'âge moderne*. Paris: Gallimard.
- Tagg, J. et Barr, R. B. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, November-December, 13-25.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Tozzi, M. (1992). Deux logiques. *Cahiers pédagogiques*, 64, 304-305.