

Revoir les finalités de l'éducation artistique : l'appréciation chorégraphique

Sylvie Fortin

Number 16, Fall 1994

L'enfance de l'art : théâtre et éducation

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/041212ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/041212ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Société québécoise d'études théâtrales (SQET)

ISSN

0827-0198 (print)

1923-0893 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Fortin, S. (1994). Revoir les finalités de l'éducation artistique : l'appréciation chorégraphique. *L'Annuaire théâtral*, (16), 67–78.
<https://doi.org/10.7202/041212ar>

Sylvie Fortin

Revoir les finalités de l'éducation artistique: l'appréciation chorégraphique¹

L'appréciation chorégraphique dans les programmes scolaires québécois

Aux écoles primaires et secondaires, le but des programmes de danse du ministère de l'Éducation du Québec est d'amener les élèves à vivre le processus de création (MEQ, 1982, 1983). La démarche artistique de création suppose trois types d'activités: la perception, le faire (qui englobe l'improvisation, la technique, l'interprétation, la composition) et la rétroaction qui touche aux dimensions d'appréciation de l'œuvre d'art. Ce dernier aspect est souvent délaissé. Il faut dire que la plupart des éducateurs² ne disposent pas des connaissances et des outils pédagogiques pour leur permettraient de s'engager dans le processus peu connu du développement de l'appréciation en danse. Les guides pédagogiques du MEQ suggèrent certes des discussions de groupe afin que les étudiants partagent leurs perceptions face à l'observation des œuvres, mais les enseignants se retrouvent néanmoins démunis quant à savoir ce en quoi consistent des expériences d'apprentissage significatives et progressives au regard de l'appréciation chorégraphique. La pratique de la danse, et plus spécifiquement l'acte de création chorégraphique, est incontestablement la pierre angulaire de

¹ L'auteure tient à remercier Sylvain Dodier, consultant, et Francine Bernier, directrice générale de l'Agora de la danse. Merci également à Chantal Belhumeur, Marc Boucher, Kathleen Dubé, Suzi Lovell, Sophie Michaud, Nancy Paquette et Sylvie Plamondon, étudiants à la maîtrise en danse de l'UQAM.

² L'utilisation du masculin a pour objet d'alléger le texte et de désigner sans discrimination les individus des deux sexes.

l'éducation artistique en danse, mais nous croyons que cette pratique doit être accompagnée d'une intervention spécifique visant le développement de la capacité de recevoir l'œuvre.

Les tendances de l'éducation artistique

L'éducation artistique complète passe par le raffinement des perceptions des élèves afin qu'ils puissent être en mesure d'apprécier l'œuvre d'art. La tendance de l'enseignement des arts à travers le monde abonde d'ailleurs en ce sens. Alors que durant les années passées, on parlait «d'expression artistique», on parle aujourd'hui davantage «d'éducation artistique». À l'instar de Hernandez (1993), on peut se demander ce que cache ce changement, apparemment anodin, de nom. Une plus grande importance est maintenant accordée à comprendre la production artistique, à la respecter et à en retirer du plaisir. Les éducateurs en arts postulent, comme une des finalités de l'enseignement des arts en milieu scolaire, une réflexion sur la production artistique afin d'en découvrir la valeur esthétique. Ces visées tranchent avec les valeurs artistiques du milieu et du début du siècle où l'enseignement des arts privilégiait respectivement le développement du potentiel expressif de l'individu et l'apprentissage des techniques. À travers les époques, l'art et l'enseignement de l'art se sont toujours arrimés aux courants sociaux dominants ou s'y sont placés en porte-à-faux. Dans notre fin de siècle, axée tant sur l'accès à l'information qu'à son échange, il n'est pas surprenant que la formation d'amateurs d'art informés et critiques soit au nombre des objectifs des programmes d'art. Aux États-Unis, par exemple, on vient tout juste de publier le programme national d'éducation artistique inspiré des travaux de la fondation Getty (Kimball & Hutton, 1993). Ce programme propose une approche de l'éducation artistique qui tienne compte non seulement de la production artistique, mais aussi des dimensions esthétique, historique et critique de l'activité artistique. L'appréciation de la production artistique y est présentée comme un but majeur de la formation en art.

L'absence de recherche empirique

De façon surprenante, malgré que nombre d'éducateurs en danse appuient l'idée du développement de l'appréciation (Bucek, 1992; Paulson, 1993), une revue de littérature révèle une quasi-absence de recherche empirique examinant le processus du développement de la connaissance esthétique en danse chez les jeunes. Seulement deux études portant sur les réactions verbales spontanées d'étudiants pendant un visionnement de danse ont été dénombrées (Brown & Wernikowski, 1992; Sutlive, 1982). Ces deux études procédaient sensiblement de la même façon: un grand nombre d'enfants du primaire étaient interrogés après le visionnement d'une vidéo de danse moderne et leurs réponses étaient classifiées selon un système de catégories emprunté à la recherche en arts visuels (Valentine, 1962). Le principal résultat obtenu a été que les enfants privilégiaient les réponses de type descriptif en ce sens qu'ils qualifiaient les types de mouvements de la chorégraphie.

Le constat de l'attention grandissante accordée au phénomène de l'appréciation dans le milieu de l'éducation en danse, d'une part, et l'observation d'une lacune en regard des connaissances sur le développement de l'appréciation chez les jeunes, d'autre part, nous ont incitée à nous pencher sur la prise de contact des jeunes avec l'œuvre chorégraphique. Plus particulièrement, nous nous sommes intéressée à l'établissement de liens entre le milieu scolaire et la scène professionnelle, ce qui s'avère important pour assurer aux jeunes une éducation artistique complète.

La scène professionnelle et le jeune public

Alors que l'éducation du jeune public est, depuis plusieurs années, une pratique courante en théâtre et en arts visuels (on n'a qu'à penser aux compagnies de théâtre pour enfants ou aux programmes jeunesse des musées), cette démarche éducative a été délaissée par les différents intervenants du milieu de la danse. C'est peut-être par souci de remédier à la situation qu'on a inclus le jeune public dans le cadre des recommandations du *Plan triennal 1993-1996* du Regroupement

des Professionnels de la danse du Québec (RPDQ, 1993). Pour ces professionnels, il y a tout lieu de croire que la multiplication des contacts avec la jeune clientèle aura à long terme une incidence sur la fréquentation des spectacles professionnels en danse. Les données du *Profil des Canadiens consommateurs d'art 1990-1991* soulignent la relation existant entre la propension à assister à des spectacles de nature artistique à l'âge adulte et les expériences vécues durant l'enfance.

À ce jour, les quelques interactions entre les professionnels de la danse et le milieu scolaire ont principalement consisté à présenter, à l'école ou dans une salle de spectacle, des œuvres chorégraphiques conçues ou non pour le jeune public. Parfois, une période d'échange avec l'auditoire précède ou suit la représentation, car la danse contemporaine n'est pas toujours aisément accessible au public, d'où la nécessité de préparer le spectateur à faire le passage entre ce qu'il connaît déjà et les nouvelles tendances en création chorégraphique. En ce sens, chorégraphes, interprètes, enseignants et diffuseurs de spectacles ont chacun une responsabilité éducative et une contribution propre à fournir.

La préparation des matinées scolaires de l'Agora de la danse

C'est dans cette optique qu'a été pensé le programme des matinées scolaires de l'Agora de la danse. À l'hiver 1994, quelque 1000 adolescents assistèrent aux six représentations des *Trous du ciel*, pièce chorégraphiée par Marie Chouinard et qui avait gagné en 1992 le prix du public au Festival international de Nouvelle Danse, à Montréal. Parce que l'expérience de l'art surgit de l'interaction entre la vision matérialisée de l'artiste et le décodage (la lecture qu'en font les spectateurs), nous étions d'avis que l'animation pédagogique accompagnant la présentation des *Trous du ciel* devait s'arrimer au vécu des adolescents tout en respectant le travail de la chorégraphe. Aider quelqu'un à saisir un phénomène donné, c'est en effet prendre connaissance de ce que l'individu connaît déjà. Les données en psychopédagogie le confirment: nos savoirs antérieurs conditionnent en quelque sorte la qualité de notre appréhension de phénomènes nouveaux ou peu familiers (Anderson, 1984).

Quelques mois avant les matinées scolaires de l'Agora, un extrait de 20 minutes du vidéo *Les Trous du ciel* a donc été présenté à une centaine d'adolescents. Nous espérions par là mieux comprendre ce que signifie l'acte de regarder une œuvre chorégraphique pour des adolescents qui ont des expériences variées en danse. Nous voulions essayer de voir l'œuvre à travers leurs yeux. Plus spécifiquement, nous voulions recueillir les réactions verbales et écrites d'adolescents plus ou moins expérimentés en danse dans le but de réinvestir leurs propos dans la préparation de l'animation pédagogique des matinées scolaires. L'étude des réponses verbales et écrites était également motivée par le fait que, en classe, l'expression orale ou écrite est souvent la stratégie privilégiée des activités de rétroaction dans les programmes actuels de danse du MEQ. De nombreux éducateurs en arts visuels ont souligné l'importance et les limites de l'expression verbale accompagnant l'expérience esthétique (Feldman, 1973; Smith, 1973). Malgré les restrictions et les difficultés que pose le langage parlé pour décrire les multiples résonances que l'œuvre chorégraphique est susceptible de provoquer chez le spectateur, notre tentative d'élucidation de la prise de contact du jeune public avec cette œuvre nous apparaissait néanmoins une entreprise valable car, sans moyens de communication réciproque, il est difficile de favoriser une culture innovatrice en éducation artistique.

Après avoir regardé l'extrait vidéo, les étudiants étaient invités à compléter un questionnaire de trois pages incluant sept questions à développement et trois questions à choix multiples. Nous avons pris soin d'éviter que des jugements de valeur ne se retrouvent dans la formulation des questions qui étaient de type ouvert, de façon à permettre l'émergence d'aspects non anticipés. Une interview de groupe semi-structurée suivait l'administration du questionnaire dans le but de recueillir des propos que l'écrit n'aurait pas révélés. Il émergea, de l'analyse inductive de l'ensemble des données, des commentaires reliés à la description de l'œuvre, à la recherche de son sens et à son évaluation. Très tôt, nous avons observé que le fait d'avoir suivi des cours de danse influençait beaucoup le contenu des réponses pour chacune des trois catégories d'analyse.

En regard de la description des différents éléments de la chorégraphie, la majorité des réponses des étudiants inexpérimentés en danse étaient courtes et

laconiques. Bien qu'une description ait été requise, ils répondaient souvent par un jugement de valeur. Les étudiants avec expérience en danse étaient plus loquaces que ceux qui en étaient dépourvus; parfois leurs réponses dépassaient la stricte description des éléments de la pièce en vue de les contextualiser. Voici, par exemple, comment une étudiante décrit les costumes: «Ils sont très simples, camisoles et 'shorts', mais avec les mouvements, ils deviennent appropriés pour l'atmosphère».

Au regard de la recherche du sens de l'œuvre, à la question «Crois-tu que la chorégraphe a voulu suggérer un thème, créer une ambiance ou raconter une histoire? Si oui, de quoi s'agit-il selon toi?», plusieurs étudiants nommèrent un thème à la chorégraphie, tels que la préhistoire, les loups, le rêve, la folie, les oiseaux, mais précisèrent qu'il s'agissait d'une simple supposition de leur part. Même lorsqu'ils percevaient un thème, les étudiants demeuraient confus par rapport au but du travail chorégraphique comme en témoigne cet étudiant: «Je pense que ça montrait l'hiver et les cannibales dans la jungle, mais il me semble que ça n'avait pas de but». Presque tous les étudiants supposèrent que la pièce voulait exprimer quelque chose même s'ils ne pouvaient pas se prononcer exactement sur ce quelque chose.

La discussion de groupe avec les étudiants sans expérience en danse porta sur les raisons qu'avait la chorégraphe de «faire quelque chose d'aussi bizarre et naïf que cela». Il apparaissait clairement que plusieurs adolescents se sentaient étrangers à la pièce. Ils nous dirent ouvertement que *Les Trous du ciel* aurait été meilleure avec leur musique, c'est-à-dire la musique pop ou rock, et leurs mouvements, c'est-à-dire ceux qu'ils voient dans les vidéoclips.

Dans la discussion de groupe avec les étudiants expérimentés, une controverse émergea: connaître les intentions de la chorégraphe préalablement au visionnement de l'œuvre est-il nécessaire à la compréhension? Il faut préciser que nous n'avions donné aucune information concernant la chorégraphie en soi. Avant le visionnement de la vidéo, nous avons seulement mentionné aux étudiants que l'appréciation esthétique n'est pas sujette à la position dichotomique de la bonne ou mauvaise réponse. Plusieurs étudiants mentionnèrent cependant

se sentir très inconfortables face à ce relativisme inhérent à l'appréciation en art. En général, nous avons perçu dans leurs écrits une dévalorisation de l'interprétation subjective. Seulement quelques étudiants mentionnèrent l'aspect positif qu'il y avait à puiser dans leur imagination pour développer leur interprétation personnelle.

Finalement, en regard de l'évaluation de l'œuvre, les étudiants sans expérience en danse exprimèrent en grande majorité leur rejet de la pièce en des termes non équivoques. «Je préfère le ballet ou les claquettes, au moins ils font quelque chose», écrivit une étudiante. Une autre mentionna qu'elle serait gênée de faire de pareilles stupidités, parce que les danseurs avaient l'air d'un gang de retardés sur scène. En fait, le rejet des étudiants inexpérimentés comportait un aspect quantitatif en ce sens que la scénographie était considérée comme «plate» parce que trop dénudée; les costumes étaient jugés ennuyeux parce que pas assez colorés, et les mouvements les plus appréciés étaient ceux qui exigeaient une grande virtuosité.

Le groupe expérimenté, pour sa part, appréciait l'expérience tout en étant très critique à propos de la pièce. À la question «Aimerais-tu voir une autre chorégraphie de ce chorégraphe? Pourquoi?», les réponses étaient généralement favorables mais non inconditionnelles. Le prix des billets, par exemple, pouvait influencer la décision. Une étudiante de ce groupe mentionna qu'elle aimerait voir la pièce sur scène afin de mieux la comprendre, parce qu'elle se sentait comme un bébé à qui on montre quelque chose qu'il ne comprend pas. Chez plusieurs adolescents, nous avons pu constater l'existence du besoin d'être guidés pour mieux saisir l'œuvre.

À la suite de ce premier contact réussi avec les adolescents, les matinées scolaires ont donc été planifiées avec la volonté de créer un environnement susceptible d'aider les jeunes à se mettre dans un état de réceptivité propice à l'œuvre. Nous étions conscients que l'expérience de visionnement des *Trous du ciel* avait offert une expérience restrictive par rapport à ce qu'est la représentation sur scène, non seulement parce que l'écran télévisé n'est que bidimensionnel, mais aussi parce que le décodage de l'image télévisée, même s'il s'agit d'une

image artistique, est probablement assujetti aux mêmes critères qualitatifs et quantitatifs que l'ensemble des autres expériences télévisées. Nous avons donc choisi de miser sur le concept de rencontre en direct. Il fut décidé de décroïsonner au maximum l'espace qui sépare les artistes des spectateurs.

La rencontre en direct avec *les Trous du ciel*

Lors de leur venue à l'Agora de la danse, les adolescents étaient accueillis par un animateur qui brièvement expliquait la nature de la danse contemporaine, en prenant soin d'utiliser un langage accessible aux adolescents. L'atmosphère se voulait chaleureuse et détendue. Les jeunes étaient alors invités à circuler librement dans quatre lieux, pour un rapport personnel des étudiants avec les différentes facettes de la représentation d'un spectacle de danse. Le local de répétition permettait de voir un groupe de danseurs s'échauffer et des animateurs étaient disponibles pour répondre aux questions des jeunes. Les loges étaient également ouvertes afin que ceux-ci voient les danseurs se maquiller et se costumer; des animateurs y expliquaient les visées du maquillage et des costumes. Une exposition photographique des œuvres de Marie Chouinard était également présentée dans un espace adjacent au théâtre. La chorégraphe y était disponible pour répondre aux questions des étudiants. Finalement, on pouvait assister aux dernières prises de son et vérifications d'éclairages sur la scène. D'une durée d'une vingtaine de minutes, cette rencontre était suivie par une présentation des *Trous de ciel*. La chorégraphe expliquait aux jeunes que cette pièce lui avait été inspirée par une légende inuit. En même temps, elle mettait l'accent sur la nécessité pour chaque individu de prêter un sens personnel à la pièce. De diverses façons, elle expliquait les intentions initiales qui l'avaient guidée lors de la création de tel ou tel mouvement de la chorégraphie, mais elle invitait aussi les jeunes à valoriser leurs propres interprétations. L'œuvre intégrale d'une durée de 55 minutes était alors présentée, suivie par une période d'échanges verbaux entre la chorégraphe, les danseurs et l'audience. À leur départ, les enseignants qui accompagnaient les adolescents recevaient un guide pédagogique proposant des suggestions pour réinvestir en classe l'expérience vécue à l'Agora.

Durant la semaine suivante, une centaine d'étudiants ont été invités à remplir le questionnaire qui avait servi lors de l'expérience vidéo. Les répondants étaient en majorité des filles avec expérience en danse. Dans l'ensemble, les réponses descriptives des étudiants ont été beaucoup plus élaborées que celles obtenues à la suite du visionnement, ce qui était prévisible, car sur scène les nuances d'éclairage, les expressions faciales ou d'exécution de mouvements sont plus perceptibles que sur vidéo. Alors que l'environnement sonore était souvent décrit en termes d'absence de musique lors du visionnement vidéo, à l'Agora de la danse cet aspect a été perçu beaucoup plus positivement: «Je ne savais pas que de la musique vocale était si bizarre et belle en même temps», écrivait une étudiante. «Les sons contribuèrent à me faire rêver et à m'hypnotiser», mentionnait une autre. À quelques reprises, la teneur sexuelle de la pièce, manifestée en grande partie par le souffle des danseurs, a été soulignée comme un élément dérangeant. «On aurait dit un orgasme perpétuel», écrivait une étudiante.

De façon intéressante, la recherche de la signification de l'œuvre semblait beaucoup moins importante lors de l'expérience à l'Agora, du fait peut-être, comme le révèle cette étudiante, que les adolescents avaient été rassurés quant à leur propre capacité d'en saisir le sens:

Il n'y avait pas d'histoire comme telle, alors j'ai laissé mon imagination en façonner une pour moi à partir de ce que la chorégraphe nous avait dit [...] car elle nous disait que *les Trous du ciel* étaient comme une énergie qui descendait sur une tribu. Elle nous a donné un point de départ mais dans tous les mouvements qu'ils faisaient, on pouvait imaginer n'importe quoi.

Parce qu'ils étaient sans doute reliés à l'immédiateté de l'expérience, plusieurs adolescents se sont exprimés sur l'état poétique dans lequel les avait plongés l'œuvre; cette référence était absente des réponses reliées au vidéo. «Mes yeux et mes oreilles brillaient, écrivait une étudiante, tellement il y avait de choses à regarder et à entendre; la lune, derrière, me faisait plonger comme dans un univers lointain». Une autre s'exprimait ainsi:

Je me sentais embarquée à cause du silence de la foule [...]. J'étais dedans, on aurait dit que c'était moi qui étais sur scène, dans ce qui se passait dans la chorégraphie [...]. Je me suis sentie libre et pleine d'énergie.

Du côté de l'évaluation, il ressort des réponses que les matinées scolaires ont suscité la satisfaction tant pour ce qui provenait des caractéristiques de la pièce elle-même que pour l'accueil chaleureux reçu à l'Agora par les étudiants. L'idée d'organiser l'animation pédagogique avait été élaborée en référence au personnage de Marie Chouinard, héroïne de la danse contemporaine. Il se dégageait de l'ensemble des réponses que le plaisir d'être entré dans l'intimité d'un spectacle de danse s'ajoutait à celui d'avoir eu un contact personnel avec la chorégraphe qui s'était prêtée volontiers aux séances d'autographes. Nous pouvions d'ailleurs percevoir dans les écrits un certain culte de Marie Chouinard, de l'ordre de celui que les jeunes vouent aux «pop stars».

Le fait d'avoir initié les adolescents aux réalités entourant le spectacle, dans le souci de s'arrimer à leur univers, et le fait d'avoir misé sur la personnalité charismatique de la chorégraphe, ont sans doute contribué au grand succès des matinées scolaires de l'Agora de la danse. Nous sommes d'avis que les périodes d'échanges lors de la présentation d'un spectacle de danse contemporaine sont essentielles, car la seule présentation d'une œuvre chorégraphique ne suffit pas pour prétendre à une portée éducative. L'intérêt pour la danse est probablement relié à la capacité des spectateurs d'approvoiser l'environnement chorégraphique.

Une première qui a du rebondissement

Il s'agissait d'une première expérience d'éducation du jeune public menée conjointement par des artistes, diffuseurs et éducateurs. Lorsque nous évaluons l'expérience vécue et anticipons une continuité, le travail de partenariat s'impose pour maximiser auprès des jeunes le développement d'une attitude positive face à l'art et au travail des artistes. L'expérience a nourri à plusieurs égards les différents intervenants impliqués dans le projet, qui s'affairent déjà à préparer les prochaines éditions des matinées scolaires. Au nombre des discussions figurent

les critères de sélection des œuvres chorégraphiques qui seront présentées à la jeune clientèle, l'élaboration de l'animation pédagogique qui tient compte des spécificités de l'œuvre choisie, et le défi d'intéresser une audience au sein de laquelle sont répartis différents degrés d'expérience en danse.

Il ne fait aucun doute que la recherche exploratoire sur les caractéristiques de l'appréciation chorégraphique chez les adolescents se doit d'être approfondie. Nous sommes consciente du travail à accomplir dans ce domaine de recherche encore inexploré. Il nous faudra, par exemple, préciser la notion même d'appréciation chorégraphique. Pour se rapprocher davantage de l'expérience esthétique des jeunes, il faudra aussi tester des approches méthodologiques pour améliorer la cueillette de données. L'interview récurrente semi-structurée nous apparaît une avenue à considérer.

Notre vision de l'éducation du jeune public ne consiste pas à fournir une explication de premier niveau, banale et convenue de la signification de l'œuvre chorégraphique ou à proposer aux jeunes des critiques discursives. La compréhension d'une œuvre d'art demeure toujours partielle, fragmentée, empreinte d'approximation et sujette à réexamen parce que les œuvres d'art interpellent notre sensibilité aux mystères qu'elles contiennent. À long terme, rappelons-le, nous voulons voir quels types d'interventions pédagogiques en classe ou au théâtre favorisent l'accès à l'œuvre tout en gardant le caractère particulier du processus d'appréciation en art.

Bibliographie

- Anderson, R. C. (1984). «Some reflections on the acquisition of knowledge.» *Educational Researcher*, 13 (9), 5-10.
- Brown, A.K. & Wernikowski, C.M. (1992). «What I want to say: The child speaks.» In S.W. Stinson, éd., *Proceedings of the 1991 Conference of Dance and the Child International* (pp. 151-158). Salt Lake City: University of Utah.
- Bucek, L. E. (1992). «Constructing a child-centered dance curriculum.» *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63 (9), 39-42.

- Feldman, E. B. (1973). «The teacher as model critic.» *Journal of Aesthetic Education*, 7 (1), 50-57.
- Hernandez, F. (1993). «Ambiguïtés de l'éducation artistique en Espagne.» *INSEA News*, 1, 19-20.
- Kimball, M. & Hutton, R. (1993). «A message to the NDA membership and the field of dance educators.» *Spotlight on Dance*, 19 (2), 4-5.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1982). *Programme d'études. Secondaire: Danse.* Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1983). *Programme d'études. Primaire: Danse.* Gouvernement du Québec.
- Parsons, M. J. (1987). *How we understand art: A cognitive developmental account of æsthetic experience.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Paulson P. (1993). «New work in dance education.» *Arts Education Policy Review*, 95 (1), 30-35.
- Regroupement des Professionnels de la Danse du Québec (1993). «Plan triennal du secteur de la danse professionnelle au Québec, 1993-1996.» *Bulletin du RPDQ*, 9 (2), 15-16.
- Smith, R.A. (1973). «Teaching æsthetic criticism in the schools.» *Journal of Aesthetic Education*, 7 (1), 38-49.
- Sutlive, J. L. (1982). *A description of students' verbal responses to a modern dance work in grades kindergarten through six.* Unpublished doctoral thesis, University of North Carolina at Greensboro, U.S.A.