

La formation artistique à l'école, ou parler de l'apprentissage des compétences essentielles

Monik Bruneau

Numéro 16, automne 1994

L'enfance de l'art : théâtre et éducation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/041213ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/041213ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Société québécoise d'études théâtrales (SQET)

ISSN

0827-0198 (imprimé)

1923-0893 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bruneau, M. (1994). La formation artistique à l'école, ou parler de l'apprentissage des compétences essentielles. *L'Annuaire théâtral*, (16), 79–92.
<https://doi.org/10.7202/041213ar>

Monik Bruneau

La formation artistique à l'école ou parler de l'apprentissage des compétences essentielles

Les attitudes, compétences essentielles?

La nécessité d'aborder les attitudes comme compétences essentielles d'un programme de formation artistique s'est révélée lors d'une étude exploratoire menée au département de danse de l'UQAM (M. Bruneau et P. Godbout, 1993). Cette étude portait sur les pratiques évaluatives habituelles de six enseignantes en danse au secondaire. Elle poursuivait deux objectifs:

- 1) identifier les besoins les plus cruciaux ressentis par ces enseignantes à l'égard de l'évaluation formative;
- 2) élaborer et tester une structure d'encadrement et de supervision capable de répondre aux besoins identifiés.

Le contenu de cet exposé est la charnière des deux volets, à savoir qu'au-delà des besoins identifiés et de l'application d'une démarche de supervision de l'enseignement se profile l'exigence que pose à l'enseignant l'application d'un programme de formation artistique. Exigence que l'on a, au cours de cette étude, appris à cerner sous le couvert du non-dit. D'autant que sous le non-dit couvait une préoccupation à l'égard de l'apprentissage des attitudes.

Cette étude comportait essentiellement deux volets d'investigation.

Un **premier volet** d'investigation portait sur l'identification des besoins et des difficultés que l'enseignant associe à l'application d'une démarche d'évaluation formative. Cette étude de besoins s'est opérée à partir de l'analyse de contenu de trente-cinq classes de danse, de sept entrevues d'une heure et demie tenues à l'université, d'une rencontre-bilan regroupant toutes les enseignantes ayant participé à ce volet et des réponses à un questionnaire d'appréciation distribué à tous les élèves impliqués dans le projet.

La consignation et l'analyse des données a permis d'isoler quatre grandes catégories de difficultés que ces enseignantes associent à l'application d'une démarche d'évaluation formative:

- a) difficulté à clarifier les concepts liés à l'évaluation et à la démarche artistique;
- b) difficulté à identifier les cibles de l'évaluation et à communiquer à ses pairs, à la direction et aux parents, la complexité des tâches et des productions comprises dans l'apprentissage de la danse;
- c) difficulté à gérer simultanément le déroulement de l'apprentissage et d'un scénario d'évaluation;
- d) difficulté à trouver des outils d'évaluation conformes aux exigences de la discipline.

Le **second volet** d'investigation portait sur l'expérimentation d'une démarche de supervision de type recherche-action inspirée du modèle de Brunelle *et al.*, (1988). Le scénario de supervision proposait les étapes suivantes:

- trois rencontres de planification d'innovation avec l'enseignante,
- huit observations de classes (application de scénarios d'innovation en techniques et en improvisation),

- huit rencontres bilan subséquentes à l'observation d'une classe.

L'analyse de contenu des entrevues et des observations des enseignements a mené à l'identification de certaines pratiques évaluatives résistant à la supervision et certains facteurs (glissements) pouvant en être la cause. On entend par glissement tout comportement pédagogique qui a comme effet d'empêcher la démarche d'évaluation formative de s'intégrer à la démarche pédagogique de l'enseignant et de créer ainsi, un écart entre les résultats d'apprentissage annoncés à l'élève par l'enseignant et ceux attendus implicitement par ce dernier.

De la sorte, cinq types de glissements ont été identifiés:

- a) *glissement au niveau de la planification* (les scénarios ne sont pas appliqués comme prévu);
- b) *glissement au niveau du contenu* (les objectifs, les éléments de contenu, les critères se modifient avec le déroulement de l'activité);
- c) *glissement au niveau de l'interaction* (les «feedbacks» se transforment en contenu et en nombre, l'observation est moins ciblée);
- d) *glissement au niveau de la motivation* (l'élève demeure plus informé sur ce qu'il ne réussit pas que sur ce qu'il réussit; l'enseignant est plus centré sur ses attentes implicites que sur celles annoncées à l'élève);
- e) *glissement au niveau des résultats attendus de l'élève* (c'est le message caché de l'enseignant: on annonce des exigences en regard d'habiletés d'exécution et l'on vise implicitement une attitude.

C'est ainsi que nous nous sommes éloignés de nos questions initiales au profit d'une nouvelle réalité incontournable: le domaine des attitudes.

L'apprentissage des attitudes: une préoccupation voilée

De quelle façon l'éloignement s'est-il manifesté? En guise d'illustration, ces quelques exemples serviront notre propos. Dans le premier cas, il s'agit d'une situation d'apprentissage portant sur l'acquisition d'habiletés d'exécution. Les exercices se déroulent comme convenu; l'analyste observe et prend des notes à partir de son système de codage. Après le cours, c'est sur la capacité de *responsabilisation* et de prise en charge qu'on ramène la discussion. S'exprime alors une préoccupation réelle de voir l'élève acquérir cette attitude de responsabilisation devant se manifester par des comportements comme: faire des étirements en entrant en classe, reviser un enchaînement de mouvements, avoir les cheveux attachés et assumer le fait d'être vêtu de façon appropriée. Donc le bilan, au lieu de porter sur les objectifs de la leçon comme nous l'avions prévu, porte sur la nécessité pour l'élève d'acquérir une attitude de responsabilisation.

Toujours en guise d'exemple, dans le cadre d'activités d'apprentissage axées sur le développement d'habiletés d'exécution, une enseignante, lors du bilan suivant la période d'enseignement, réagit non pas en fonction de ce que les élèves ont réussi ou pas lors des exercices en classe, mais sur leur *attitude de travail*; attitude que l'enseignante considère inappropriée chez bon nombre d'élèves et ce, autant en ce qui concerne les exercices au centre, qu'à la barre. Elle considère que ses élèves ne savent pas commencer un exercice, ni le finir, ni l'exécuter avec le bon effort, comme s'ils n'accordaient pas de valeur à l'effort ou au travail technique. Ce bilan porte encore sur les attitudes.

Un dernier exemple se rapportant cette fois à une rétroaction faisant suite à une classe de composition. À cette occasion, l'enseignant insiste davantage sur ce qu'il n'a pas vu lors de la réalisation des productions que sur ce qui a été réussi. Et ce qu'il n'a pas vu s'exprime en termes d'attitudes: *respect des autres et collaboration*. Ces attitudes sont d'autant plus importantes qu'elles déterminent le niveau de réussite d'une tâche de composition. Ainsi, sans la manifestation de ces attitudes, l'apprentissage n'avait pas eu lieu ou s'avérait décevant.

Derrière les objectifs d'apprentissages centrés sur la compétence à composer ou à exécuter un mouvement technique se profilaient d'autres objectifs d'apprentissage axés sur l'acquisition d'une attitude: la collaboration, la coopération, la concentration, l'attention.

On voit déjà que ces compétences (les attitudes), quoique voilées, représentent des préalables essentiels à l'acquisition des connaissances et habiletés ultérieures et qu'elles sont, combinées à ces connaissances et habiletés spécifiques, déterminantes du caractère artistique de la discipline (M. Bruneau, 1993a).

Une attitude est-ce que ça s'apprend? Est-ce que ça s'enseigne?

Pour répondre par l'affirmative à la question de savoir si une attitude s'apprend ou s'enseigne, il faut concevoir au départ qu'une attitude puisse être associée à une réalité observable sur laquelle on peut agir. C'est considérer que l'attitude n'est pas un trait inné mais une compétence qui peut être acquise par apprentissage. Ainsi, située dans un contexte de formation artistique, l'attitude doit pouvoir témoigner d'un apprentissage. L'attitude serait à la base, un comportement observable. Par conséquent, l'attitude telle que nous la décrivons ici ne fait pas référence à une opinion, une émotion, une valeur, une croyance, un goût; termes que l'on associe au domaine affectif et qui correspondent le plus souvent à l'expression verbale d'une caractéristique affective plutôt qu'à un comportement affectif.

Ainsi située dans un contexte éducatif, et inspirée des caractéristiques apportées par Morissette et Gingras (1990) l'attitude, dans un contexte éducatif, pourrait être définie comme un comportement observable, acquis par apprentissage, stable une fois acquis et impliquant la présence de réponses ou de réactions émotives positives ou négatives.

Pourquoi isoler une définition de l'attitude?

En considérant l'attitude comme un comportement observable, une compétence à acquérir, on peut plus aisément envisager des moyens pour que ces transformations s'opèrent sur l'élève. Ainsi, rappellent Morissette et Gingras (1990), l'option de présenter l'attitude comme une compétence à acquérir, et non comme un état ou une disposition intérieure (*Petit Robert*), permet à l'enseignant:

- d'ajuster sa planification pédagogique et ses stratégies d'enseignement;
- de mettre au point des moyens d'apprentissage pertinents et efficaces;
- de choisir des instruments d'appréciation et d'évaluation conformes aux besoins réels de la discipline et du groupe-classe;
- d'interpréter et de comprendre les résultats obtenus en termes d'apprentissage.

Notre propos s'attarde notamment à ce rapprochement que l'on tente d'établir entre la formation artistique à l'école et le développement d'attitudes spécifiques et déterminantes du contexte artistique dans lequel s'inscrit la discipline danse. C'est dans cet esprit que nous concevons que tout projet de formation artistique à l'école devrait couvrir de façon explicite l'acquisition de comportements affectifs ou d'attitudes spécifiques et assujetties au caractère artistique de la discipline.

Nous estimons que l'apprentissage de certaines attitudes est fondamental et que ces attitudes doivent être identifiées au même titre que d'autres compétences motrices ou cognitives comme des compétences essentielles à la réussite d'un programme de formation en danse. D'autant plus, précisent Morissette et Gingras (1990), que les aptitudes intellectuelles ou motrices, même transformées en capacités à la suite d'un apprentissage, ne se concrétisent ou ne s'exercent que

si les attitudes leur en fournissent la force ou le dynamisme qui pousse la personne à se conduire de la sorte.

En conséquence, toute la question portant sur l'apprentissage des attitudes repose sur le postulat que *l'enseignement n'a de sens que si, au départ, on reconnaît que l'élève peut apprendre* (Morissette et Gingras, 1990).

De fait, confirme Perrenoud (1993), il existe dans toutes les classes, dans tous les programmes, des élèves qui savent se développer sans l'encadrement du système scolaire.

Vraisemblablement, pour certains élèves, l'apprentissage n'est qu'une question de temps; ils peuvent à la limite se passer de l'enseignant. Pourtant il existe une population scolaire qui, pour réussir et trouver une motivation à faire de la danse, a besoin des stratégies didactiques de l'enseignant et de la structure pédagogique que peut lui fournir l'enseignant. C'est, en outre, ce que l'on retrouve dans l'Énoncé de politique et dans les programmes du ministère de l'Éducation en danse (MÉQ, 1979; 1980; 1982; 1983).

Si, en abordant la question de l'apprentissage des attitudes nous ne dérogeons pas des politiques ministérielles et de l'esprit des programmes scolaires en général, et de danse en particulier, comment expliquer alors que ces affirmations de principes ne se transforment pas en agir pédagogique? Pourquoi parler de l'apprentissage d'attitudes demeure-t-il tabou, voire menaçant? Comment expliquer ces préjugés qui entourent la question de l'apprentissage des attitudes?

La réponse que l'on peut apporter aujourd'hui à toutes ces questions s'inspire en partie des résultats de cette étude annoncée au départ et portant sur les pratiques évaluatives d'enseignants en danse au secondaire. Cette réponse repose aussi sur une expérience de formateur d'enseignants en milieu scolaire.

Le malaise entourant l'apprentissage et l'évaluation des attitudes repose en bonne partie semble-t-il sur la difficulté que représente pour l'enseignant (de

toute discipline) l'élaboration d'un programme ou d'un profil de formation (voir tableau 1) axée sur l'identification et la priorisation des compétences, dont celles concernant le domaine des attitudes. Difficulté de choix donc qui s'accompagne d'une difficulté à décrire ces compétences en termes de comportements observables et d'exigences susceptibles d'être communiquées aux élèves. Pour le spécialiste en art, la description des compétences plus visibles et celles moins visibles au premier regard, représente on peut s'en douter un défi de taille (Bruneau et Turcotte, 1994).

Tel que présenté ici, le profil de formation devient un préalable à la clarification et à la priorisation des compétences visées par un programme de formation parce qu'il incite l'enseignant à repérer puis à isoler, des compétences pertinentes, celles qui sont essentielles à l'application d'un programme de formation artistique en danse au secondaire. Il y a donc dans tout programme de formation des compétences-noyaux (Perrenoud, 1993) que l'on estime essentielles et que l'on doit parvenir à décrire en comportements repérables, et significatifs pour l'élève. En art, les *compétences essentielles* font référence aux réalités comprises dans une démarche de création artistique (technique, improvisation, composition, interprétation, appréciation). Sans ces réalités (processus de travail), sans ce rapprochement avec le vécu de l'artiste, la mission de l'éducateur en art risque de s'appauvrir. On ne peut ni tout enseigner, ni tout évaluer (Bruneau, 1993b). Il faut donc, si l'on veut comme le souligne Perrenoud (1993) lutter contre l'échec scolaire, se contraindre à renoncer à toutes sortes de notions et de savoirs (compétences) qui ne sont pas indispensables, du moins pas pour tous les élèves.

Dans cette logique sont identifiées comme *nécessaires* les compétences conditionnelles à l'atteinte des compétences essentielles (ou compétences-noyaux). On fait ici référence aux connaissances, habiletés et attitudes que doit acquérir l'élève pour accomplir avec satisfaction une tâche, par exemple, de composition. C'est à ce niveau que la tâche de l'enseignant s'affine puisqu'il faut parvenir à rendre ces compétences manifestes aux yeux de l'élève. Le contenu et l'exigence d'une tâche varie selon le nombre et le type de compétences que l'élève doit maîtriser pour la réaliser. Il peut s'agir de suivre les étapes menant à la composi-

Tableau 1: Profil de formation artistique en danse incluant la dimension affective (Bruneau, 1993a).

Apprentissage de type	Formes de travail	Contenu	Mots clés devant éventuellement se transformer en compétences affectives (attitudes)
Exploration	Travail corporel	Les styles de danse: classique, moderne, contemporaine, contact...	Effort, concentration, respect de soi, de l'environnement de la danse, ténacité
	Improvisation libre	Les rationnel de Laban (les composantes du mouvement)	Collaboration, plaisir, expression, imagination, engagement, ouverture, originalité,
	Improvisation structurée	Les principes de composition (contraste, canon, les motifs...)	Engagement, collaboration, respect des autres.
	Composition	Histoire (courants, époque). Principes d'exécution, de composition, structures du mouvement.	Esprit critique, disponibilité, valorisation de l'environnement de la danse, ouverture, respect des autres.
Création	Analyse, appréciation du mouvement comme outil.		
	Improvisation	Principes d'impro: unité, répétition, complément,...)	Concentration, attention, respect des autres, sensibilité.
	Composition: projet de création personnelle	La démarche de création, l'univers du spectacle: les artistes, l'univers sonore, visuel, gestuel, onirique.	Autonomie, collaboration, respect des autres, du spectacle, sensibilité, confiance en soi, autres, imagination, originalité, engagement.
	Interprétation de sa danse, celle d'un pair, de l'enseignante, répertoire	Les qualités de l'interprète.	Sensibilité, disponibilité, concentration, expressivité, ouverture (risque), respect de soi.
	Analyse, Appréciation: être témoin d'une oeuvre, la danse dans son contexte social, historique, culturel, la danse et son vécu personnel.	Les aspects du spectacle: scène, production, les professionnels, activités artistiques, l'artiste, l'oeuvre, les autres arts.	Esprit critique, ouverture, sensibilité disponibilité, respect de l'environnement de la danse.

tion d'une danse en sous-groupe (un processus), de reproduire des mouvements avec exactitude (produit) ou de réaliser une production aussi complexe que l'interprétation d'une danse (processus-produit). Quoi qu'il en soit, les compétences dites essentielles et nécessaires demeurent en interrelation; elles concourent toutes deux à la réalisation d'un objectif d'apprentissage plus global: par exemple développer des compétences en *interprétation*.

Certaines compétences sont *pertinentes* au projet de formation sans être indispensables à l'ensemble des élèves. Elles sont liées au statut du programme offert (concentration ou option). Elles réfèrent à des connaissances, des habiletés ou des attitudes qui ne sont pas conditionnelles pour tous à la réussite du cours. Il s'agit d'exigences qui seraient, par exemple, définies en regard de la performance des meilleurs ou des intérêts personnels de l'enseignant.

On peut maintenant mieux comprendre le malaise que peut produire chez l'enseignant l'insistance d'un apprentissage d'attitudes lorsque celles-ci ne sont ni annoncées ni décrites comme compétences essentielles et ce, même si l'on reconnaît avec la même vigueur que l'élève doit développer certaines attitudes pour qu'un réel apprentissage puisse s'opérer. En somme, la question est de savoir desquelles il s'agit et en quoi elles font effectivement partie de l'apprentissage. C'est dans cette optique qu'on été développées et regroupées dans le tableau 2 trois grandes catégories de comportements susceptibles de cerner ce que l'on entend décrire par l'apprentissage d'une attitude en milieu éducatif soit: une manière d'être, une manière d'agir, une manière de s'engager dans une activité d'apprentissage et ce, peu importe le niveau de complexité de la tâche à accomplir (exercice technique, improvisation, interprétation...). À chacune de ces catégories de comportement sont associés des indicateurs ou descripteurs permettant à l'enseignant d'élaborer une description encore plus fine du comportement affectif (l'attitude) que l'on tente de cerner.

Tableau 2.

L'apprentissage des attitudes est essentiel.

L'attitude qualifie l'investissement subjectif et l'ouverture à l'expérience artistique et en ce sens l'attitude précise:

UNE MANIÈRE D'ÊTRE:

- à l'écoute
- disponible
- vu des autres, acceptation du regard des autres
- à l'aise (confiance en ses partenaires)
- satisfait face au produit
- ouvert (appréciation du risque compris dans l'activité).

UNE MANIÈRE D'AGIR:

- utiliser, exploiter le contenu abordé en improvisations libres ou dirigées, composition, interprétation ou d'appréciation
- travailler avec attention
- partager et recevoir les idées des autres
- suivre l'action qui se déroule d'en saisir la logique
- répondre aux exigences de la tâche

UNE MANIÈRE DE S'ENGAGER DANS L'ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE:

- créer une distance positive avec le spectacle pour ne pas être troublé (rester centré sur l'essentiel)
- se donner la permission d'aller au bout d'une idée en respectant les contraintes et en prenant des risques.
- habiter le personnage, le rôle
- rester présent aux sensations et aux émotions rencontrées sans se laisser absorber (déborder) par le jeu ou la fiction
- rester solidaire de son équipe (implication)
- accorder une confiance en ses partenaires, au projet d'équipe.
- établir une correspondance plus étroite entre ce que l'on souhaite réaliser et ce que l'on fait pour y parvenir (stratégies et démarche de création).

Conclusion

La particularité de la danse comme matière scolaire n'est pas d'être une activité motrice mais d'être une activité artistique. Effectivement l'essentiel de l'apprentissage en danse se trouve en dehors du romantisme entourant la vie de l'artiste. L'essentiel, en danse, se trouve derrière le mouvement: dans une certaine attention, dans l'intuition, dans la volonté de dire, dans l'effort de précision, dans le plaisir à jouer avec le mouvement comme matériel brut, dans le respect du regard porté sur la danse par un pair ou par un artiste de passage à l'école. L'essentiel en danse se trouve aussi dans l'émotion ressentie à l'exécution du geste, à la perception d'un dynamisme, à l'évocation d'une image que ce geste a fait naître. C'est dans le souci du travail bien fait, dans le plaisir de se différencier des autres et de se reconnaître comme unique en trouvant des formes inattendues, des contenus étrangers, des alternatives au réel, des valeurs abstraites. C'est *jouer avec la faculté de percevoir une autre organisation du réel* (Gaillard, 1991). C'est tout cela et plus encore.

Ainsi la partie essentielle de l'apprentissage en danse se trouve si l'on peut dire dans une zone grise des préoccupations de l'enseignant en danse.

Il importe donc, pour reprendre les termes utilisés par Gaillard (1991), que l'enseignant expérimente pour lui-même une démarche de création, qu'il soit transporté par le mouvement, par l'émotion qu'il procure. Il gagnera en confiance et portera sur les élèves et sur le travail des élèves, sur leur corps, leurs mouvements, un autre regard. D'autant qu'un enseignant qui sait accueillir l'émotion liée à l'expérience artistique saura l'exiger à son tour (D. Wolf, 1988).

Dans la palette des cours à option qui, au secondaire, se présentent à l'élève, ce que ce dernier peut recevoir de mieux de cette discipline de passage, ce sont les attitudes qu'il aura acquises et la valeur nouvelle qu'il accordera à l'art, à la danse, aux artistes, à l'effort autant qu'au plaisir de travailler en groupe, de créer et de communiquer par un autre médium.

Bibliographie

- Bruneau, M. (1993a) - *L'évaluation des attitudes: message caché de l'enseignant*. Conférence présentée dans le cadre de l'Association de la mesure et de l'évaluation en éducation à Laval, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Bruneau, M. et P. Godbout (1993) - *Études exploratoires des pratiques évaluatives en danse*. Rapport d'étude, département de danse, UQAM.
- Bruneau, M. (1993b) - «L'évaluation des apprentissages en danse: une utopie?» *Revue des sciences de l'éducation*. XIX. 4. (sous presse).
- Bruneau, M. et N. Turcotte (1994) - «L'élève partenaire de l'évaluation en danse». *Vie Pédagogique* (sous presse).
- Brunelle, J. et al. (1988) - *La supervision de l'intervention en activité physique*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Gaillard, J. (1991) - «Didactique de la création par la danse». *Éducation Physique et Sports*.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1979) - *L'école québécoise: énoncé de politique et plan d'action*, Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1980) - *Programme de danse. Primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1982) - *Programme de danse. Secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1983) - *Guide pédagogique. Secondaire. Danse*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Morissette, D. et M. Gingras (1990) - *Enseigner des attitudes. Planifier, intervenir, évaluer* (2^e édition). Sainte-Foy: Les Presses de l'Université Laval.
- Perrenoud, P. (1993) - «Touche pas à mon évaluation! Pour une approche systématique du changement». *Mesure et évaluation en éducation*. Vol. 16, n° 1 et 2, 107-133.
- St-Jacques, D. (1992) - «Attitudes créatives en activités dramatiques». *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. XVIII, n° 3, 355-374.
- Wolf, D. (1988) - «Artistic Learning: What and where is it?» *Journal of Aesthetic Education*, vol. 22, n° 1.



Henry et Thomas Placide, «The Two Dromios», dans une pièce de tournée de la troupe familiale. (Coll. des Archives nationales de l'État de New York à Albany, fonds Phelps.)