

PERSPECTIVES

revue trimestrielle
d'éducation comparée

NUMÉRO CENT VINGT QUATRE

124

DOSSIER

L'ÉDUCATION ARTISTIQUE :
DÉFIS À L'UNIFORMISATION

UNESCO
BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

Vol. XXXII, n° 4, décembre 2002

PERSPECTIVES
COMITÉ ÉDITORIAL

DIRECTRICE DU COMITÉ
Cecilia Braslavsky

MEMBRES DU COMITÉ
Cesar Bîrzea

Norberto Bottani

Mark Bray

Antonio Guerra Caraballo

Lawrence D. Carrington

Elie Jouen

Kenneth King

P.T.M. Marope

Mamadou Ndoeye

Fernando Reimers

Bikas C. Sanyal

Buddy J. Wentworth

Yassen N. Zassoursky

Muju Zhu

RÉDACTION

DIRECTEUR D'ÉDITION : John Fox
RÉDACTRICE ADJOINTE : Nadia Sikorsky
ASSISTANTE DE RÉDACTION : Brigitte
Deluermoz

Les articles signés expriment l'opinion de leurs auteurs et non pas nécessairement celle de l'UNESCO/BIE ou de la rédaction. Les appellations employées dans *Perspectives* et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part du Secrétariat de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Prière d'adresser toute correspondance concernant le contenu de la revue à : Rédacteur en chef, *Perspectives*, Bureau international d'éducation, Case postale 199, 1211 Genève 20, Suisse.

Pour en savoir plus sur le Bureau international d'éducation, ses programmes, ses activités, ses publications, on pourra consulter la page d'accueil du BIE sur Internet : <http://www.ibe.unesco.org>

Publié en 2002 par le Bureau international d'éducation de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

NUMÉRO CENT VINGT QUATRE
P E R S P E C T I V E S
revue trimestrielle d'éducation comparée

Vol. XXXII, n° 4, décembre 2002

ÉDITORIAL

Possible stratégie pour renforcer l'enseignement des humanités *Cecilia Braslavsky*

POSITIONS/CONTROVERSES

Quelle éducation au XXI^e siècle *Jérôme Binde*

**DOSSIER :
L'ÉDUCATION ARTISTIQUE :
DÉFIS À L'UNIFORMISATION**

Introduction au Dossier *Nadia Sikorsky*

Contribution de l'éducation artistique à la vie des enfants *Kaori Iwai*

L'éducation artistique dans les pays du Maghreb :
développement des programmes et
du matériel pédagogique *Mohammed Aziz Chafchaoui*

La médiation artistique dans les processus d'éducation *Michael Wimmer*

L'éducation artistique en Lituanie :
l'option des méthodes actives *Dalia Siaulytine*

Science et art : nouveaux paradigmes dans l'éducation
et la formation professionnelle *Lindy Joubert*

L'art au service de la reconstruction sociale *Ana Mae Barbosa*

Art, culture et civisme au service
de programmes sociaux au Brésil *Denise Espírito Santo*

L'enseignement de la danse en Inde *Sunil Kothari*

L'enseignement de la musique en Afrique *Eric Akrofi*

Écrire en milieu scolaire *Caya Makhélé*

TENDANCES/CAS

Communautés d'apprentissage hautement performantes :
recherches d'intervention visant à combler l'écart
entre la théorie et la pratique *Erik De Corte
et Lieven Verschaffel*

Index du volume XXXII

Version préparée pour l'Internet
(Le texte imprimé pourrait subir quelques modifications)

Perspectives, vol. XXXII, n° 4, décembre 2002

POSSIBLE STRATÉGIE

POUR RENFORCER L'ENSEIGNEMENT

DES HUMANITÉS

L'un des défis majeurs auxquels le XXI^e siècle se trouve confronté est d'éviter la réédition de l'un des paradoxes les moins prévisibles du XX^e siècle. Nous parlons ici de la contradiction entre les progrès remarquables réalisés au niveau de la scolarisation des enfants et des jeunes et le fléau des deux guerres mondiales et conflits en tous genres qui se sont succédés : conflits ethniques, conflits de générations, conflits culturels.

En attendant, d'autres formes de violence sont en train de se manifester en ce début du XXI^e siècle sous l'aspect spectaculaire du terrorisme, un terrorisme qui sème la mort parmi les populations civiles innocentes. Dans ce contexte, la communauté internationale s'efforce de mieux comprendre le problème et de proposer de nouvelles manières d'envisager la mondialisation. Le texte de Jérôme Bindé que nous publions dans ce numéro de *PERSPECTIVES* fait partie des actions proposées au sein de notre organisation.

Il n'en reste pas moins que les responsables des politiques d'éducation et les éducateurs de ce monde s'accordent à dire que, dans une telle situation, il est plus important que jamais de savoir développer tous les aspects de la personnalité. Après un siècle d'éducation de plus en plus focalisée sur la mise à disposition et l'acquisition des informations et de plus en plus aux prises avec les pratiques d'évaluation qualitative de l'action éducative, qui ont également mis en évidence le rôle important de l'enseignement, est né le sentiment tantôt mesuré, tantôt profond, que les aspects spirituels et symboliques de l'éducation devraient retrouver une place centrale dans les pratiques et les institutions éducatives. Le fait de comprendre les formes d'expression et de production spirituelle et symbolique d'autres peuples ainsi que l'expression personnelle de ces formes chez chacun de ces peuples peut effectivement contribuer très largement à la paix, à l'entente internationale et, par là même, à une humanisation plus évidente de la mondialisation, comme le souhaite l'humanité dans sa majorité. Aussi avons-nous décidé de choisir l'éducation artistique comme thème du dossier pour ce numéro — et pour la première fois dans l'histoire de la revue.

L'introduction à ce thème que nous devons à Nadia Sikorsky donne un aperçu de la variété et de la richesse des articles que nous avons sélectionnés.

L'article de la rubrique « Tendances » signé Erik De Corte et Lieven Verschaffel a pour sujet les « recherches d'intervention » dans le domaine de l'éducation. Sans doute pouvons-nous trouver dans le monde de l'éducation proprement dit des indications sur les raisons pour lesquelles nous devrions procéder à une réforme de l'éducation et sur les endroits dans le monde où cette réforme devrait avoir lieu. En revanche, ces indications deviennent moins évidentes pour ce qui est des modalités de la réforme. La méthode de travail proposée par ces deux auteurs peut, dans ce contexte, donner des résultats très intéressants.

Nous ne pouvons conclure l'éditorial de ce numéro de *PERSPECTIVES* sans parler d'un événement récent, à savoir l'annonce officielle du retour des États-Unis d'Amérique en tant que pays membre de l'UNESCO. Au moment où s'achevait la préparation de ce numéro, le Directeur général de l'UNESCO, Koïchiro Matsuura, soulignait dans son discours inaugural de la réunion du Conseil exécutif, l'importance du retour de ce pays dans l'organisation en citant les raisons de ce retour invoquées par ce dernier : contribuer à la promotion des droits de l'homme, de la tolérance et du savoir à travers des actions mettant l'accent sur les réformes des programmes d'études et sur le renouvellement des manuels scolaires. Un sujet de cette importance mérite une attention particulière et nous en ferons le thème de la rubrique « Positions/Controverses » dans un prochain numéro de *PERSPECTIVES*.

CECILIA BRASLAVSKY

TITRE COURANT, PAGES PAIRES: Jérôme Bindé
TITRE COURANT, PAGES IMPAIRES: **Quelle éducation au XXI^e siècle ?**
TITRE COURANT, BAS DE PAGE: *Perspectives*, vol. XXXII, n° 4, décembre 2002

Langue originale : français

Jérôme Bindé (France)

Entré à l'UNESCO en 1984, il est actuellement Sous-directeur général adjoint pour les sciences sociales et humaines et Directeur de la Division de la prospective, de la philosophie et des sciences humaines. Il est aussi le secrétaire général du Conseil du Futur et coordonne notamment les «Entretiens du XXI^e siècle» et les «Rencontres philosophiques de l'UNESCO»*. Agrégé de l'Université, il est en outre titulaire d'une maîtrise de philosophie et d'esthétique de l'Université de Paris I. La première partie de sa carrière a été consacrée à l'enseignement et à la recherche : il a notamment été maître de conférence d'histoire des idées à l'École polytechnique. Il a contribué aux pages opinion des périodiques de référence de plus de soixante-dix pays des différentes régions du monde. Il est le directeur et l'un des co-auteurs de l'ouvrage collectif *Les Clés du XXI^e siècle* (2000) et le coordonnateur du rapport international prospectif *Un Monde nouveau* (1999).

* La note biographique de l'auteur est différente dans la version anglaise. Elle mentionne *UNESCO Philosophy Forum* au lieu de *Rencontres philosophiques de l'UNESCO* [UNESCO Philosophy meetings].

POSITIONS/CONTROVERSES

QUELLE ÉDUCATION

AU XXI^e SIÈCLE ?¹

Jérôme Bindé²

La troisième révolution industrielle et la mondialisation qui l'accompagne n'ont pas encore trouvé le nouveau contrat social qu'elles exigent. Les sociétés du XXI^e siècle vont devoir sans délai l'inventer, puisque le contrat de la deuxième révolution industrielle et de 1945 le fordisme dans la sphère économique et l'État-providence dans la sphère sociale continuent de se désagréger ou de s'éroder sous nos yeux. Humaniser la mondialisation, en faire une promesse et un projet, lui conférer un sens, tel est l'objectif que devrait se proposer le XXI^e siècle. L'éducation pour tous tout au long de la vie sera l'un des axes essentiels de ce nouveau contrat social. C'est un chantier immense, qui devra être le grand projet des prochaines décennies. Dans cette perspective, il faudra faire de l'éducation pour tous tout au long de la vie un véritable enjeu démocratique, et donc démanteler l'apartheid scolaire et universitaire en pleine expansion. Reconstruire l'éducation comme projet citoyen de formation civique et d'égalité effective des chances pour tous devrait être une mission prioritaire. En l'absence d'une volonté politique ferme et d'un véritable projet éducatif à long terme, on pourrait fort bien assister à la segmentation de l'éducation pour tous tout au long de la vie selon une logique fractale où une minorité d'élus

accéderait aux paradis du savoir, où les nouveaux damnés du savoir seraient voués aux enfers de nouveaux ghettos éducatifs, et une masse intermédiaire à d'inefficaces purgatoires.

L'éducation au XXI^e siècle devra aussi donner aux femmes la pleine maîtrise de leur destin. On sait désormais que, s'il est un facteur fondamental pour obtenir une réduction de la fécondité, c'est bien l'éducation, et celle des femmes en tout premier lieu. Car l'école est le meilleur contraceptif. Selon la Banque mondiale, dans certaines régions où les filles sont exclues de l'enseignement secondaire, une femme a en moyenne 7 enfants. Lorsque le taux d'inscription des filles y passe à 40 %, cette moyenne descend à 3 enfants. Cependant, 29 % des jeunes filles de la planète ne sont toujours pas inscrites dans les écoles primaires. Il faudra donc s'assurer que les femmes aient *accès à égalité* avec les hommes à l'éducation tout au long de la vie.

Régler les dettes du xx^e siècle :

une éducation pour tous

Le XX^e siècle s'achève sur l'échec partiel de la grande mission éducative qu'il s'était assignée à l'échelle mondiale: l'éradication de l'analphabétisme. En 1999, on estimait à 880 millions le nombre d'analphabètes de plus de 15 ans dans le monde - deux-tiers d'entre eux étant des femmes. Certes, l'analphabétisme a fortement diminué en valeur relative mais, en une génération, il a continué d'augmenter en valeur absolue: alors que le pourcentage d'analphabètes est tombé de 30,5 % en 1980 à 22,7 % en 1995, le nombre d'analphabètes est passé de 877 millions en 1980 à 884 millions en 1995. Toutefois, le nombre total d'analphabètes dans le monde devrait redescendre à 876 millions à la fin de l'an 2000, et tomber à 840 millions en 2010. Le pourcentage d'analphabètes passerait alors de 22,7 % de la population mondiale en 1995 à 16,8 % en 2010³.

Il va nous falloir, au cours de la génération à venir, relever à la fois les défis non résolus du XX^e siècle et ceux du XXI^e siècle. Jusque dans les métropoles du Nord, les systèmes éducatifs se montrent inaptes à garantir une alphabétisation durable de l'ensemble de la population. L'illettrisme, c'est-à-dire l'incapacité, tout en le comprenant, à lire et à écrire un exposé simple et bref de faits en rapport avec la vie quotidienne, y est en fait beaucoup plus répandu que les statistiques officielles ne le laissent croire. La plupart des études récentes montrent que plus d'un dixième et le plus souvent près d'un cinquième de la population est en général affecté par l'illettrisme dans les pays industrialisés.

Cette obsolescence des formes classiques de l'éducation est aggravée par la rapidité et la profondeur des changements survenus à la faveur de l'essor des nouvelles technologies et de l'innovation scientifique. En même temps que croît constamment la part de l'information dans la production des biens et des services, et que les technologies nouvelles de l'informatique et de la communication sont massivement utilisées pour réduire les coûts de production, l'éducation se trouve profondément remise en question. Les crises que traversent les systèmes éducatifs nationaux manifestent la difficulté qu'il y a à concilier la mission traditionnelle, dévolue à l'école, de perpétuation et de transmission de savoirs, et la nouvelle exigence à laquelle elle doit faire face: offrir un cadre et des formations propres à répondre aux nouveaux enjeux de la société et aux nouvelles exigences de l'économie.

L'éducation en réseau

L'un des défis majeurs pour l'éducation au XXI^e siècle sera de mettre les nouvelles technologies de l'information et de la communication au service de la diffusion des savoirs et des compétences. *Ces technologies permettent une délocalisation matérielle du savoir, grâce à sa mise en réseau.* Ainsi, la connaissance pourra ne plus être concentrée dans des lieux éloignés, distants, privilégiés et bien souvent inaccessibles ou réservés aux initiés. *L'enjeu est de faire de l'éducation à distance, matériellement possible, l'instrument d'une éducation sans distance, démocratique et adaptée à chacun, une éducation qui sera assurée partout et pour tous.*

Il s'agit là d'un impératif éthique, mais aussi économique. Car les budgets de nombreux pays n'arrivent plus à assurer les investissements nécessaires au développement de l'éducation à l'ancienne. Dans ce contexte, pourquoi ne pas se tourner vers une démarche éducative nouvelle ? C'est cette idée que défend Michel Serres : Dans les pays riches ou pauvres, au moins financièrement parlant, les solutions aux problèmes posés par le chômage, la famine, la violence, les maladies, les crises économiques, l'explosion démographique [...] dépendent, pour une grande part, du développement scientifique et culturel des personnes et des groupes : l'innovation pilote, en effet, l'économie. Tous les pays du monde, y compris les plus riches, voient en conséquence leur demande en formation croître chaque année d'un dixième au moins, alors que leur budget d'enseignement et de formation, tant public que privé, aussi bien central que régional, saturé, ne peut augmenter. [...] La formation à distance, par les technologies actuelles, coûte moins cher que l'enseignement classique, dont le prix écrasant ne trouve partout que des ressources qui s'essoufflent [...] Que faire ? La décider.⁴

En même temps quelles apportent des solutions, les nouvelles technologies risquent cependant d'accroître les inégalités. L'essor des nouvelles technologies fait apparaître une nouvelle forme d'analphabétisme, l'*analphabétisme informatique*. L'enjeu de la troisième révolution industrielle, dont le moteur principal est la révolution informatique, porte essentiellement sur le type d'organisation du travail qu'elle va engendrer et sur la structuration sociale qui en résultera. Si les travailleurs qualifiés sont davantage en mesure de faire face aux nouvelles configurations de l'économie et de garantir leur intégration dans un marché du travail délocalisé, il est à craindre que ne se forme parallèlement, dans les pays riches mais aussi dans les pays en développement, un groupe d'exclus, de déqualifiés⁵ et de disqualifiés, jugés à tort inemployables.

ENCADRE 1. La mise en réseau

Des centres publics rassemblant technologies, sources de savoirs et personnels compétents, peuvent jouer un rôle moteur dans des espaces où se concentre la pauvreté, pour peu que soit encouragé et facilité l'accès à ces centres. Grâce à la mise en réseau, on peut espérer une meilleure redistribution à partir des centres plus prospères vers les zones moins favorisées. Les expériences en cours dans ce domaine sont encourageantes. Citons par exemple le projet de l'université de Berkeley en Californie, intitulé *Electronic Mentoring, Teaching and Information Resource Network Project*, qui a pour objectif de rendre accessibles par ordinateur les ressources de l'université à l'ensemble des enseignants et des étudiants de Californie, en privilégiant l'accès des minorités, des handicapés et des étudiants désavantagés⁶. Il est essentiel de poursuivre une politique systématique d'installation de tels centres, en priorité dans les zones défavorisées, dans la perspective d'un accès universel au savoir.

Quels enjeux pour l'éducation en 2020 ?

Plusieurs enjeux⁷ vont peser sur l'avenir de l'éducation dans les 20 prochaines années. Le premier sera celui de l'introduction des réseaux électroniques comme outils favorisant l'apprentissage grâce à l'avantage qu'ils procurent d'un point de vue cognitif. Le deuxième sera celui de la conception des environnements d'apprentissages, qui devra tenir compte de l'apport des nouveaux savoirs - notamment de la biologie - à l'étude et à la maîtrise des processus de la cognition. Un troisième enjeu sera celui de l'observation attentive et de la traduction, en termes de contenus d'apprentissage, de savoirs contemporains en pleine évolution. Une priorité devra bien entendu être accordée dans cette perspective aux savoirs scientifiques mais aussi aux connaissances historiques et sociales permettant la construction des repères culturels et éthiques et de citoyennetés plurielles (locale, nationale, régionale, mondiale). Le quatrième enjeu sera la

gestion de l'entrelacement tout au long de la vie entre les temps consacrés à l'éducation et à l'apprentissage, et ceux qui seront voués au travail et aux loisirs. Un cinquième enjeu sera celui de l'évolution des institutions éducatives vers une gestion souple et peu hiérarchique qui les transformera en entreprises éducatives plus autonomes (publiques, privées, associatives ou à but non lucratif) mais disposant de normes éducatives communes pour pouvoir communiquer et préparer aux savoirs et aux citoyennetés du futur. Le sixième enjeu est celui de l'intervention de la puissance publique qui doit établir des stratégies pour les systèmes éducatifs, qu'ils soient publics ou privés, imaginer de nouveaux modes de financement et nouer des partenariats ou des accords avec les systèmes le plus souvent privés et connexes à l'éducation que sont les communications et l'édition. Le septième enjeu est celui de l'évolution des différentes institutions éducatives (formelle, informelle, à distance, en alternance), qui devront profiter, grâce à des emprunts réciproques et à des partenariats, de leur diversité d'approches pour s'enrichir mutuellement et relever le défi des inégalités croissantes en matière d'accès futur aux ressources et aux technologies nouvelles nécessaires à l'apprentissage et à l'enseignement.

L'éducation a surtout fait appel jusqu'à présent à des ressources humaines, et consomme encore peu de capital. Près de 80 % des dépenses consacrées à l'éducation dans les pays de l'OCDE (Organisation pour la coopération et le développement économiques) étaient encore destinées aux personnels il y a quelques années⁸. En effet, l'organisation des établissements scolaires reste toujours presque entièrement fondée sur le schéma des quatre un, presque partout identique: un professeur, une discipline, une heure, une classe. Certes, on a vu depuis longtemps apparaître des équipes pédagogiques d'un style nouveau et des écoles expérimentales, mais le modèle général est resté fondamentalement inchangé. Or d'autres formes d'éducation sont pratiquées dans d'autres contextes: celui de l'éducation informelle (le musée interactif en est un exemple), l'enseignement à distance (l'Open University en offre une illustration au Royaume-Uni) ou l'éducation en alternance (à l'école et sur les lieux de travail). Dans chaque cas, il est clair que l'introduction d'outils d'apprentissage (manipulations dans les musées, outils de communication et réseaux pour l'éducation à distance, outils de travail dans l'éducation en alternance) ont conduit à des modifications du schéma de base des quatre un et à une diversification de l'acte éducatif.

L'essor des réseaux devrait donc aller de pair, au XXI^e siècle, avec une réorganisation du fonctionnement de l'éducation et donc de l'apprentissage. Certains experts redoutent que la structure des quatre un ne soit, par sa rigidité, le meilleur rempart à l'introduction des nouvelles technologies dans l'éducation. Après tout, en dépit de toutes les révolutions technologiques et

historiques qui sont survenues, il n'est rien, en cette fin de XX^e siècle, qui ressemble autant à une classe scolaire, dans la plupart des sociétés contemporaines, qu'une classe sous l'empire romain ou dans la Grèce antique. La crainte des experts serait donc probablement fondée si l'on ne considérait que ces deux variables: l'emploi de la technologie et l'organisation de l'enseignement. En réalité, il convient de prendre aussi en compte trois autres éléments essentiels.

Le premier de ces éléments est la contrainte économique, qui a déjà atteint une limite dans la plupart des pays industrialisés et l'atteindra sans doute au cours de la génération qui vient dans nombre de pays en développement. En effet, les dépenses d'éducation s'élèvent à presque 6 % du produit intérieur brut (PIB), parfois même plus, dans les pays riches, et un certain nombre de pays du Sud ont déjà franchi ce seuil ou le franchiront dans les années à venir. Ce seuil est d'ailleurs celui qu'a recommandé la Commission Delors⁹. On imagine difficilement que ce pourcentage de 6 % du PIB puisse être très sensiblement excédé, au moment où la croissance des dépenses de santé, l'allongement de la durée de la vie et le coût des systèmes de retraite font peser un poids très lourd sur les économies, et où la plupart des pays industrialisés s'efforcent de limiter l'augmentation des dépenses publiques dans ces domaines. Un deuxième élément qui va pousser à la réorganisation du fonctionnement de l'éducation et des modes d'apprentissage est la combinaison de la demande d'éducation des familles et de la troisième révolution industrielle qui, en accroissant l'intensité de la compétition économique, donne un avantage comparatif aux pays qui disposent d'une main d'œuvre mieux éduquée. Le troisième élément est le management des institutions éducatives, qui devra évoluer sous l'influence de la concurrence qui s'est instaurée entre établissements et systèmes éducatifs: elle passera vraisemblablement de formes de gestion administratives à des modes de gestion faisant des institutions éducatives de véritables entreprises de formation, publiques, privées ou à but non lucratif, où les résultats seront mesurés à l'aune des moyens utilisés.

L'effet des ces quatre paramètres (l'irruption de réseaux à fort potentiel sur le plan de l'apprentissage et de la cognition, la contrainte économique, les nouvelles méthodes de management des institutions éducatives, et la demande par la société de meilleurs résultats face aux enjeux de la troisième révolution industrielle et de la compétition économique mondiale) devrait à long terme conduire à des changements profonds de l'organisation des institutions éducatives, qui seront sans doute accélérés, dans les pays les plus riches, par une forte hausse de la productivité des services.

Afin que l'éducation pour tous devienne une réalité, un équipement minimum dans le domaine des nouvelles technologies est indispensable. Ces investissements sont certes moins

spectaculaires que ceux qui se matérialisent par la construction d'édifices ou d'autoroutes, mais leurs effets sont plus durables et plus profonds. En d'autres termes, *investir dans l'éducation, c'est investir dans le développement* : ce sont ces investissements largement immatériels et invisibles qui assurent des fondations solides à toute politique de développement. Cependant, si l'introduction des réseaux est mal gérée, leur impact sur l'éducation risque d'être très limité. Le rôle des pouvoirs publics sera décisif dans ce domaine : il faudra prévoir dans cette optique une *négociation de politiques tarifaires susceptibles d'offrir un accès égalitaire aux nouvelles technologies*.

L'essor de l'éducation à distance

Dans les pays industrialisés, l'éducation à distance ne cesse de se développer en utilisant le potentiel des nouvelles technologies. Ainsi, l'Open University de Londres représente la plus vaste institution pédagogique du Royaume Uni. Mais les pays industrialisés ne sont pas et ne doivent pas être seuls concernés par le développement de ce type de programmes. Les nouvelles formes médiatiques doivent servir avant tout aux pays qui connaissent un analphabétisme massif, en combinaison avec les moyens plus traditionnels de diffusion du savoir. En 1993, l'accessibilité moyenne aux méthodes classiques de communication dans les pays en développement par rapport aux disponibilités dans les pays industrialisés était de 5 % pour le téléphone, 25 % pour la poste, 10 % pour les livres et la télévision et 16 % pour les journaux et la radio. Des efforts considérables sont donc prioritaires en matière de technologies classiques, souvent moins onéreuses que les nouvelles. Toutefois, un certain nombre de pays en développement vont, à la faveur de l'équipement de leur territoire en infrastructures modernes de télécommunications, accéder de plain-pied au monde des nouveaux réseaux.

Les multiples actions menées dans les pays du Sud montrent que ceux-ci ont déjà compris tout le bénéfice qu'ils pouvaient tirer de l'éducation à distance. Car c'est pour les populations les plus pauvres que les nouvelles technologies sont les plus porteuses d'espoirs. À cet égard, l'Initiative conjointe sur l'éducation à distance lancée par l'UNESCO au Sommet de l'éducation pour tous à New Delhi en 1993 est particulièrement significative. Elle a permis à neuf pays du Sud à forte population (Bangladesh, Brésil, Chine, Egypte, Inde, Indonésie, Mexique, Nigéria et Pakistan) de partager leurs expériences et d'unir leurs efforts dans le domaine de l'éducation à distance. Ces pays, qui regroupent 70 % des analphabètes de la planète et plus de la moitié des enfants non scolarisés du monde, ont pris la mesure des progrès que pourraient favoriser les

nouvelles technologies - notamment l'usage des satellites pour diffuser le savoir jusque dans les villages les plus reculés¹⁰. Il faut rappeler aussi que *sur les onze plus grandes institutions d'éducation à distance du monde* (celles qui comptaient en 1996 plus de 100 000 étudiants inscrits pour des cours diplômants), *huit se situent dans des pays en développement*¹¹.

L'éducation pour tous tout au long de la vie

L'assimilation de technologies et de connaissances scientifiques en renouvellement constant exige une faculté d'adaptation et une volonté de savoir que les systèmes éducatifs doivent promouvoir. Désormais importe moins l'accumulation de connaissances que le développement des facultés d'apprentissage. Il s'agit moins d'apprendre que d'apprendre à apprendre¹². On connaît ce mot d'un enfant à un éducateur, rapporté par le psychanalyste Bruno Bettelheim : *apprends-moi à faire tout seul*. Cela est d'autant plus essentiel que la plupart des experts en prospective pronostiquent une grande volatilité des métiers; on ne peut savoir avec exactitude quels seront les métiers porteurs dans dix ou vingt ans. Pour que le système éducatif ne produise pas de futurs chômeurs, il va donc falloir renoncer à l'opposition traditionnelle entre temps d'étude et temps de travail. Distinguer l'apprentissage de sa mise en application professionnelle est devenu impossible dans une société où découvertes scientifiques et applications concrètes de ces découvertes se succèdent à des rythmes accélérés, dépassant largement le temps d'une vie et d'une carrière professionnelle. L'éducation, désormais, doit donc offrir à chacun moins une spécialisation que la capacité de changer au cours de sa vie de spécialité et de faire face aux mutations économiques et sociales. Elle se doit d'être transdisciplinaire.

Dans cette perspective, il faut envisager l'éducation non plus comme un apprentissage limité dans le temps, mais comme un processus qui se poursuit tout au long de l'existence. *L'éducation pour tous tout au long de la vie ne se résume pas à l'addition de l'éducation initiale et de l'éducation permanente*¹³, : *elle suppose l'essor d'une société éducative, qui aura dépassé la conception limitative et compartimentée des trois âges de la vie* : celui où l'on apprend, celui où l'on travaille, celui où l'on se repose. Un traitement strictement social n'est plus suffisant pour lutter contre le chômage . *Il faut parier sur un remède de type éducatif si l'on veut pallier les pertes de qualification qui seront de plus en plus fréquentes dans une économie et une sphère technologique en mutation incessante*. Dans cette perspective, la formation postsecondaire sous toutes ses formes, les expériences de scolarité sur les lieux de travail ou en complémentarité avec le lieu de travail, l'éducation des adultes doivent être privilégiées. Déjà, par exemple, l'Université

de Phoenix dans l'État de l'Arizona regroupe 66 000 étudiants, tous âgés de plus de 23 ans et occupant des emplois salariés, qui suivent pour la plupart des cours du soir dans treize États américains, à Porto Rico et au Canada, et son système d'éducation à distance regroupe 9500 étudiants, âgés en moyenne de 38 ans¹⁴.

Afin de garantir cet accès crucial à l'éducation tout au long de la vie, Jacques Delors a proposé la création d'un *crédit-temps*, d'une sorte de chèque-formation donnant à chaque individu le droit à un certain nombre d'années d'enseignement qu'il utiliserait en fonction de ses choix, de son itinéraire personnel, de son expérience scolaire et du calendrier qui lui serait propre. Cette solution permettrait notamment de donner une seconde chance à ceux qui quittent le système éducatif à 16 ou 18 ans.

Dans cette optique, il va falloir *redéfinir le rôle de l'université*. Celle-ci ne peut plus fonctionner en vase clos. Elle doit se libérer du double syndrome de l'usine à diplômes et de la tour d'ivoire pour devenir, d'une part, une ressource locale du développement et, d'autre part, un lieu de rayonnement culturel. L'université du XXI^e siècle sera nécessairement citoyenne et devrait jouer un rôle décisif dans l'approfondissement de la démocratie. L'université doit aussi s'ouvrir au monde professionnel et tenir compte des besoins réels de la société. La formation continue représente la concrétisation de l'éducation tout au long de la vie : désormais, le cursus éducatif est coextensif à la vie entière. Et ce cursus doit être à la portée de tous car, comme le stipule la Déclaration universelle des droits de l'homme, l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite. Le XXI^e siècle va-t-il enfin renouer avec l'esprit de Socrate qui, dès l'Antiquité avait posé comme principe que l'éducation était l'affaire de toute la vie ?

L'éducation au singulier et au pluriel : parcours individualisés et valeurs communes

Avec le développement des nouvelles technologies, l'éducation va connaître une mutation pédagogique considérable. Pour autant, elle ne devrait pas perdre sa vocation humaniste et pluraliste. Il va lui falloir apprendre à développer les capacités et les talents particuliers de chacun, et rompre avec l'uniformité, qui imposait un parcours presque identique à tous les élèves à partir d'une vision unidimensionnelle de l'intelligence. Les systèmes éducatifs devraient donc offrir une plus grande variété de matières et de styles d'enseignement ainsi que des possibilités de formation à l'extérieur de l'école. Comme l'a souligné le ministre français de l'éducation, Claude

Allègre, le développement de l'imagination, de la sensibilité, du rêve, de la délectation, de la créativité individuelle ou collective font en effet partie de la vocation de l'école, tout autant que l'acquisition des savoirs¹⁵. L'éducation pourrait alors optimiser le potentiel de chaque individu, lui donnant la possibilité de cultiver les traits les plus forts de sa personnalité¹⁶.

Au XXI^e siècle, l'éducation devra donc à la fois être adaptée à l'individu et construire les valeurs culturelles et les références éthiques d'une société de citoyens. La dynamique de connaissance et de technologie qui transforme le monde ne doit pas conduire à un éclatement des savoirs et à une incapacité à gérer pacifiquement les conflits par la démocratie et la négociation. Il importe que cette tour du savoir que les hommes édifient ne devienne pas une tour de Babel dans laquelle chacun parlerait un langage que lui seul pourrait entendre. Nos sociétés ne sauraient faire l'impasse sur une réflexion continue et critique visant à définir des savoirs de référence pour tous, sans laquelle la démocratie n'est qu'un vain mot. *Il conviendra donc, au XXI^e siècle, non pas de réduire l'enseignement de la philosophie et de l'histoire, mais de l'étendre et de l'améliorer*: en particulier, la philosophie devrait être introduite à titre obligatoire dans la dernière année ou, mieux encore, dans les deux dernières années de l'enseignement secondaire, dans les pays où elle n'est pas encore enseignée. Quant à l'histoire, elle devra, sans renier les histoires nationales, s'ouvrir beaucoup plus largement à l'histoire régionale et à l'histoire mondiale.

À travers l'histoire et la philosophie, se reflètent les valeurs essentielles que les hommes transmettent à leurs enfants par le biais de l'éducation. La culture générale revêt elle aussi une grande importance, lorsqu'elle est conçue non pas comme un encyclopédisme livresque et particulariste, mais comme un instrument de perception des problèmes, du rapport à l'Autre et du long terme. L'universalisation des savoirs doit permettre la fondation d'une communauté humaine à l'échelle nationale, continentale et mondiale. La Commission Delors a estimé à juste titre que l'éducation devait être fondée sur quatre piliers : *apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à être*, mais aussi *apprendre à vivre ensemble*. Dans cet esprit, *l'éducation civique constitue une priorité pour l'enseignement primaire, mais aussi secondaire*. L'école joue en effet un rôle essentiel dans la construction, jamais achevée, de la Cité. Cette vocation ne saurait être abandonnée alors que valeurs et repères culturels sont de moins en moins véhiculés par les structures familiales et sociales. Il s'agit de reconstruire un discours de citoyenneté tenant compte des spécificités des différents groupes et de leurs reconfigurations en cours, qui soit susceptible d'embrasser à la fois l'horizon local, national, régional et mondial. Sans dénationaliser l'éducation, il est temps de l'universaliser, dans tous les sens du terme, pour

préparer la jeunesse à vivre le pluralisme et à assumer le métissage culturel, à l'échelle de la Terre patrie.

Une nouvelle relation au savoir

Repenser l'éducation, c'est d'abord accueillir la multitude et la diversité des savoirs, en particulier ceux qui sont liés aux sciences et aux technologies. Les nouveaux programmes doivent intégrer ces nouveaux savoirs, par exemple les développements dans le domaine de la biologie ou de l'astrophysique. En outre, les méthodes d'enseignement ou d'évaluation des connaissances sont encore trop souvent en décalage par rapport aux réalités et aux aspirations des populations, notamment par rapport à l'évolution des économies, des technologies et des sociétés. Elles ne tiennent pas toujours compte, non plus, des difficultés que rencontrent les élèves les plus faibles. Il convient de faire preuve d'imagination dans l'élaboration des nouveaux programmes afin que ceux-ci s'ouvrent à des matières nouvelles et tiennent compte de la diversité des élèves auxquels ils s'adressent¹⁷.

Il importe, dans cette optique, de poursuivre la réflexion sur les méthodes et les fonctionnements de la construction du savoir¹⁸, en d'autres termes sur le savoir réflexif, qui permet d'apprendre à apprendre. Connaître les modes d'assimilation du savoir, c'est pouvoir contrôler de manière consciente et volontaire ses propres processus d'assimilation, qui varient d'un domaine ou d'un type de savoir à l'autre, c'est pouvoir maîtriser ses raisonnements et le fonctionnement de sa mémoire, c'est enrichir et diversifier sa manière d'apprendre. L'apprentissage et l'application des savoirs ainsi que la poursuite de l'apprentissage tout au long de la vie dépendent étroitement de la possibilité de maîtriser et d'adapter la démarche cognitive à son objet. C'est là une condition pour se débarrasser de la crainte de la nouveauté qui est responsable de nombreux blocages, particulièrement chez les adultes. L'usage des nouvelles technologies requiert en outre une nouvelle forme d'intelligence. Car *les réseaux sont construits selon un principe d'initiative personnelle et permettent l'interactivité avec les idées ou les données tout autant qu'avec les personnes*. Non seulement ils laissent à chacun le soin d'explorer, de naviguer, de vérifier et de valider, mais ils encouragent aussi la collaboration dans la production du savoir entre les maîtres et les élèves. De plus, ils autorisent des mises en scène de la démarche cognitive, par lesquelles il devient possible de répertorier les connaissances, de les compiler et de les retrouver en cas de besoin. Désormais, l'ensemble formé par l'ordinateur et la mise en réseau permet une conversation entre apprenant et enseignant.

Cependant, le nouveau rapport au savoir qui va s'imposer au XXI^e siècle suppose une transformation plus radicale. Selon Edgar Morin, il exige une véritable réforme de la pensée, caractérisée par une attention plus grande à la complexité des problèmes, à la globalité et à la multidimensionnalité des événements. Il devrait créer des passerelles entre les divers ordres de réalité et de savoir. Cette réforme de la pensée s'impose si l'on souhaite définir l'éducation autrement qu'à travers des critères strictement quantitatifs. Il n'est certes pas question de négliger les moyens matériels indispensables pour que le système éducatif fonctionne convenablement. Mais il faut aussi promouvoir des idées nouvelles, si nous voulons éviter de multiplier les réformes qui n'auraient, à chaque fois, qu'un rôle palliatif sans pouvoir modifier la démarche éducative dans ses fondements. Edgar Morin a bien décrit le cercle vicieux de la réforme de l'éducation, lorsqu'il écrit: on ne peut pas réformer l'institution sans avoir au préalable réformé les esprits, mais on ne peut réformer les esprits si l'on n'a pas au préalable réformé les institutions¹⁹. Cette réforme de l'éducation, s'appuyant sur une réforme de la pensée, ouvre la porte à une réforme de la participation destinée à permettre à chaque citoyen de contribuer à la prise de décision et d'avoir un droit de regard sur elle. Autrement dit, la réforme de la pensée est la clé de la participation à une démocratie cognitive et prospective fondée sur la diffusion de l'éducation pour tous tout au long de la vie²⁰.

Un nouveau rapport entre le maître et l'élève

Qui ne s'est plaint de l'inertie des systèmes éducatifs ? Celle-ci est souvent imputée à leur fonction traditionnelle de reproduction et de conservation. Or, l'école devrait être désormais le lieu de l'innovation par excellence. C'est à cette condition qu'elle remédiera de façon efficace au malaise que suscite le contraste entre les exigences qui se manifestent déjà et l'insuffisance ou l'impact limité des réformes entreprises. *L'émergence graduelle d'une société éducative donne l'occasion de dépasser l'image d'un apprentissage concentré dans un temps, celui de la jeunesse, dans un espace, celui de l'école, et confié à un seul maître ou à une série successive ou simultanée de maîtres uniques. L'hybridation des modes d'accès à la connaissance et la diversification des acteurs de l'enseignement sont essentielles à la création d'une éducation et d'une société sans distances.*

L'intégration des nouvelles technologies dans les processus d'apprentissage ne saurait cependant s'opérer au détriment de la relation interpersonnelle de l'enseignant à l'élève. *L'éducation reste fondamentalement une interaction entre des personnes.* Les nouvelles

technologies peuvent élargir et diversifier cette relation. L'enseignement à distance rendu possible par l'Internet n'est pas un substitut aux livres ou à la relation privilégiée entre maître et élève²¹. Car l'ordinateur ne pourra jamais remplacer le maître vivant à côté des élèves²². La technologie ne se substituera pas, et ne saurait se substituer, à l'enseignant, pour la simple raison que l'éducation, comme la psychanalyse, repose, pour une part décisive, sur ce que Freud appelait le *transfert*. C'est grâce à cette opération que le sujet, au cours de la cure, reporte sur le psychanalyste soit une affection (transfert positif), soit une hostilité (transfert négatif) qu'il éprouvait primitivement, surtout dans l'enfance, pour une autre personne (généralement le père ou la mère). Même en imaginant des ordinateurs intelligents ou affectifs, comme s'y emploient actuellement les chercheurs du MIT (Massachusetts Institute of Technology), on n'imagine pas que la part de transfert inhérente à l'éducation puisse être éliminée dans un futur prévisible, à moins d'une mutation très improbable de la psyché humaine.

Changer le visage de l'école et diversifier ses fonctions, c'est donc poser la question du rôle futur, évidemment fondamental, de l'enseignant. *Le maître ne sera sans doute plus uniquement le dispensateur solitaire d'un savoir spécialisé mais ses fonctions pourraient se diversifier et s'enrichir*, pour peu qu'une formation et une reconnaissance sociale à la mesure de sa responsabilité, sanctionnées par des salaires adéquats, lui en donnent la capacité et la volonté. Il est essentiel de restaurer au XXI^e siècle l'autorité de l'enseignant²³, sans laquelle le transfert pédagogique ne saurait avoir lieu. Transmettre des connaissances restera la fonction principale de l'enseignant, mais il lui sera demandé d'éclairer les objectifs et le sens de l'acte d'apprendre, de guider les itinéraires, de créer des dynamiques collectives dans les groupes qui lui seront confiés, dévaluer les élèves mais aussi les sources d'apprentissage. *La compétence de l'enseignant sera alors répartie entre la maîtrise des domaines de savoir, la connaissance des apprenants et la capacité de concevoir et de gérer des environnements d'apprentissage*. Plus encore que dans le passé, son enseignement ne pourra se réduire à une simple transmission de connaissances. Sil est un individu pour qui la formation doit être plus que jamais permanente, c'est bien en priorité l'enseignant.

Le rôle de la puissance publique

La poursuite des enjeux précédemment évoqués nécessitera des investissements de grande ampleur. Dès lors que leur rentabilité demeurera pour une très large part indirecte et que l'éducation doit demeurer un domaine de solidarité prioritaire, la puissance publique devra

continuer à financer massivement le secteur de l'éducation — ce qui n'est pas contradictoire avec la nécessité de formes déconcentrées et souples de gestion des entreprises éducatives. Le pilotage de cette réforme du management éducatif sera l'un des enjeux majeurs des deux premières décennies du XXI^e siècle.

La puissance publique va aussi devoir saisir, dans toutes ses dimensions prospectives, l'ampleur des bouleversements que signifie le passage à l'éducation pour tous tout au long de la vie, et anticiper ces changements par des réformes majeures. L'inertie ne paiera pas, car si la puissance publique ne relève pas ce défi, c'est de toute évidence le secteur privé qui sen chargera (comme ce fut le cas en France après la loi Delors sur l'éducation permanente voici un quart de siècle, au regret de son promoteur). La puissance publique devra aussi s'assurer de la promulgation des normes éducatives, dont elle pourrait déléguer, dans certains cas, la responsabilité technique à des institutions de référence autonomes mieux à même de suivre l'évolution des savoirs, des besoins et des aspirations de la société et des connaissances relatives aux processus de cognition et d'apprentissage.

Enfin, la puissance publique devra conduire des opérations menées en partenariat stratégique avec les secteurs de l'édition électronique et des télécommunications. Ces actions conjointes, tout en respectant la nature de ces entreprises, généralement à but lucratif, permettront d'élaborer des politiques de tarification ciblées susceptibles de favoriser le développement d'outils d'apprentissage améliorant la qualité et la productivité de l'éducation. Dans ce domaine, le choix de politiques économiques avisées sera crucial pour le succès ou l'échec de la transformation des systèmes d'apprentissage. Les pays qui sauront, tout en tenant pleinement compte de leurs traditions, faire les bons choix stratégiques seront munis d'atouts cruciaux du point de vue économique.

Saurons-nous créer une éducation qui abolira les distances entre les peuples et au sein des nations, tout en sachant maintenir les repères de sens, d'appartenance et de valeurs sans lesquels disparaît toute notion de cohésion éthique ? L'humanité possède aujourd'hui les armes de cette réduction des distances: il lui faut désormais les utiliser et les répartir de manière équitable. L'éducation pour tous tout au long de la vie sera l'enjeu décisif du XXI^e siècle.

Notes

1. Cet article synthétise, pour l'essentiel, quelques-unes des pistes de réflexion et d'action formulées dans le rapport prospectif mondial élaboré par : Federico Mayor et Jérôme Bindé, avec le concours de : Jean-Yves Le Saux et Ragnar Gudmundsson. *Un Monde nouveau*, Paris : Odile Jacob, UNESCO, 1999, 526 p. L'auteur remercie en outre les nombreux experts qui ont participé à la réflexion préparatoire de ce rapport, et en particulier Goéry Delacôte qui a contribué, par une note initiale, au chapitre sur l'éducation. Une

- version préliminaire de ce texte a paru dans la revue *Futuribles* (Paris) en février 2000.
2. Division des statistiques de l'UNESCO. Estimations et projections relatives à l'analphabétisme, Paris, UNESCO, 1999.
 3. Michel Serres, *Atlas*, Paris, François Bourin, 1995. Voir aussi son article paru dans *Le Monde de l'éducation*, mars 1997.
 4. Voir Daniel Cohen. *Richesse du monde, pauvreté des nations*, Paris, Flammarion, 1997.
 5. Voir The Futurist, juillet-août 1995
 6. Voir Goéry Delacôte. *Note préparée pour l'Office d'analyse et de prévision*. Paris, UNESCO, 1997.
 7. Voir *L'Observateur de l'OCDE*, n° 199, avril-mai 1996.
 8. Voir Commission Internationale sur l'éducation au XXI^e siècle. *L'éducation. Un trésor est caché dedans*. Paris, Odile Jacob, UNESCO, 1996.
 9. *L'éducation. Un trésor est caché dedans, op. cit.*
 10. J. Visser *Distance Education for the Nine High-Population Countries*. Paris, UNESCO, 1994.
 11. J. S. Daniel *Mega-Universities and Knowledge Media : Technology Strategies for Higher Education*. Londres, Kogan Page, 1996.
 12. Gregory Bateson. *Vers une écologie de l'esprit*. Paris, Seuil, 1977 (tome I), 1980 (tome II).
 13. Jacques Delors. *Entretiens du XXI^e siècle* organisés par l'Office d'analyse et de prévision de l'UNESCO, le 6 novembre 1999, sur le thème : vers un contrat mondial ?
 14. Joseph Rosenbloom. On U.S. Campuses, a Rush to Click On to Computerized Learning. *International Herald Tribune*, 11 February 1997 ; *New York Times*, 15 octobre 1997 ; site Web de l'Université de Phoenix <<http://www.uophx.edu>>, janvier 2000.
 15. Claude Allègre. Discours présenté lors de la conférence de presse Partenariat éducation-culture, le 9 avril 1999.
 16. Voir en particulier Howard Gardner: Encourager la diversité en personnalisant l'éducation : les conséquences d'une nouvelle approche de l'intelligence humaine. *Perspectives*, vol. 27, n° 3, septembre 1997, UNESCO.
 17. Voir OCDE. *Redéfinir le curriculum : un enseignement pour le XXI^e siècle*. Paris, OCDE, 1994 (notamment la contribution de Roberto Carneiro : Un programme scolaire pour le XXI^e siècle).
 18. Goéry Delacôte. *Savoir apprendre - les nouvelles méthodes*. Paris, Odile Jacob, 1996.
 19. Edgar Morin. *Un Nouveau commencement*. Paris, Seuil, 1991.
 20. Jérôme Bindé, Complexité et crise de la représentation, *Représentation et Complexité* (deuxième réunion de l'Agenda du Millenium, Educam/UNESCO/ISSC), Rio de Janeiro, 1997.
 21. Barry James. *International Herald Tribune*, 11 February 1997.
 22. Jacques Delors. intervention à la Conférence internationale de l'éducation, Genève, 1996.
 23. Jacques Delors. Table ronde sur le nouveau métier d'enseignant. Commission nationale française pour l'UNESCO, Paris, 9 décembre 1999.

INTRODUCTION AU DOSSIER

Nadia Sikorsky

Le Dossier de ce numéro de *Perspectives* est consacré à l'Éducation artistique. C'est un thème qui n'avait jamais été abordé par notre revue auparavant. Pourquoi s'y intéresser maintenant ? Dans un monde dominé par l'industrialisation, l'informatisation, la mondialisation et autres termes en « -isation », de plus en plus de voix s'élèvent pour dénoncer le manque d'espace laissé à la spiritualité, la créativité et l'imagination ; en fait, elles espèrent que les individus trouveront, rapidement, les moyens de résister à l'uniformisation. Elles soutiennent que seuls des individus doués d'une pensée libre et inspirée peuvent être la source d'un développement harmonieux de notre société. Les pays sont chaque fois plus nombreux où ces voix se font entendre et où elles ont trouvé appui à différents niveaux. Certains de ces pays ont d'ailleurs ajouté la question de l'éducation artistique à l'agenda de leur réforme de l'enseignement.

Les articles regroupés dans ce Dossier sont aussi variés que les couleurs de la palette de l'artiste et nous viennent des quatre coins de la planète. Après un rapide sommaire des activités de l'UNESCO dans le domaine et un tour d'horizon de la recherche menée sur les effets de l'éducation artistique sur le développement de l'enfant, suivra un rapport minutieux et très détaillé de la situation dans les pays du Maghreb. Les cas de l'Autriche et de la Lituanie sont illustrés par deux articles qui montrent que, malgré leur histoire politique différente, les partisans de l'enseignement des arts dans ces pays font face aux mêmes obstacles : un doute général concernant la compatibilité effective entre l'art et l'éducation et la recherche de manières efficaces pour les intégrer à même le processus pédagogique.

Dans son article, notre collègue australien cherche à définir une autre perspective à cette question de la compatibilité en tentant d'identifier de nouveaux développements scientifiques dans le contexte de l'apprentissage multidisciplinaire et des liens existants entre les sciences et les arts.

De façon complémentaire, deux articles en provenance du Brésil illustrent chacun un aspect important que revêt l'art dans l'éducation informelle de ce pays.

Comment peut-on imaginer l'Inde sans ses danses envoûtantes et l'Afrique sans sa musique traditionnelle ? Et pourtant, comme vous pourrez le constater, ce n'est que récemment que ces disciplines ont pu voir leur place reconnue dans les curricula nationaux.

Un auteur congolais a voulu partager avec vous une expérience intéressante qu'il a vécue alors qu'il travaillait dans trois pays africains sur un projet destiné à développer la créativité des écoliers à l'écrit. C'est avec une joie particulière que le comité de rédaction de *Perspectives* offre ses pages à ces jeunes talents.

Nous souhaitons également exprimer notre gratitude à Teresa Wagner, notre collègue de l'UNESCO au secteur de la culture, pour ses précieux conseils apportés à la préparation de ce numéro.

Langue originale : anglais

Kaori Iwai (Japon)

Maîtrise de lettres (éducation comparative internationale) de l'Université Stanford et d'administration des affaires de l'École des hautes études commerciales, France. Actuellement, consultante à la Division des arts et de l'entreprise culturelle, Secteur de la culture, UNESCO, Paris, où elle s'occupe du Programme pour l'éducation artistique et la créativité. Parallèlement, l'auteur mène à l'Université Paris XIII, France, des recherches sur l'éducation artistique. Courrier électronique : eduarts@unesco.org.

L'ÉDUCATION ARTISTIQUE

CONTRIBUTION

DE L'ÉDUCATION ARTISTIQUE

À LA VIE DES ENFANTS

Kaori Iwai

Les expériences actuelles qui mettent en évidence l'importance de l'éducation artistique¹ sont prônées dans le monde entier, et les programmes axés sur une éducation qui développe la créativité suscitent beaucoup d'intérêt. Le mouvement en faveur des activités artistiques à l'école s'est non seulement efforcé de faciliter la pratique de l'art dans un contexte formel et informel, mais aussi d'améliorer la qualité de l'éducation en appréciant le rôle de l'art et de la créativité en milieu scolaire comme moyen de promouvoir des valeurs éthiques.

Dans le cadre de ce mouvement, le Directeur général de l'UNESCO a lancé en novembre 1999, à l'occasion de la 30^e session de la Conférence générale, un appel international en faveur de la promotion de l'éducation artistique et de la créativité à l'école. Le programme de l'UNESCO pour l'éducation artistique et la créativité est mis en œuvre par le Secteur de la culture en coopération avec le Secteur de l'éducation dans le contexte du Forum mondial sur « l'Éducation pour tous » et dans l'esprit du rapport intitulé *L'éducation : un trésor est caché dedans*, établi en 1996 sous l'égide de l'UNESCO par la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle présidée par Jacques Delors. Ce rapport soulignait qu'il était urgent de réformer et de renforcer le système scolaire, notamment l'éducation de base et l'enseignement primaire dans les pays en développement en accordant une attention particulière à la créativité et à l'éducation artistique. Les organisations non gouvernementales du monde entier spécialisées dans l'éducation artistique, comme la

Société internationale pour l'éducation artistique (INSEA), la Société internationale pour l'éducation musicale (ISME), le Conseil international de la musique (CIM) et l'International Drama/Theatre and Education Association (IDEA — Association internationale d'art dramatique/théâtral et d'éducation), participent également à cette initiative de l'UNESCO.

Des conférences régionales ont été organisées depuis 2001 dans ce cadre afin de permettre à des experts locaux d'échanger des informations sur l'éducation artistique, d'élaborer une nouvelle approche pédagogique des activités dans ce domaine et d'étudier la façon de l'intégrer aux programmes scolaires. Trois conférences ont déjà eu lieu en Afrique, en Amérique latine et dans les Caraïbes ainsi que dans les États arabes. Leurs actes sont disponibles sur la page Web ci-après : http://www.unesco.org/culture/creativity/education/html_eng/regional.shtml. D'autres réunions sont en cours de préparation dans le Pacifique, en Asie et en Europe. En outre, un Congrès mondial sur l'éducation artistique sera organisé en 2004-2005 afin d'étudier les diverses conclusions et recommandations de ces conférences régionales.

L'objectif de l'UNESCO est aussi de créer un réseau international d'organismes régionaux et nationaux activement impliqués dans l'éducation artistique. Beaucoup de particuliers et d'organisations dans le monde ont déjà effectué des recherches approfondies et des activités de terrain dans ce domaine. Cet article présente les résultats de recherches concernant cinq aspects de la contribution de l'art à l'éducation : le développement esthétique ; le développement socio-émotionnel ; le développement socioculturel, le développement cognitif et les résultats scolaires.

Le développement esthétique

Des projets de recherche ont montré comment l'introduction judicieuse de l'éducation artistique dans les programmes améliorerait le développement esthétique des élèves. Une étude transculturelle réalisée à Tel-Aviv, Israël, et dans l'Ohio, États-Unis d'Amérique, auprès d'enfants d'âge préscolaire, dont 228 au jardin d'enfants et 215 à la crèche, démontre l'intérêt de l'éducation artistique. Il en ressort que le développement artistique des enfants des deux pays qui ont pratiqué les arts plastiques avec un enseignant s'est beaucoup plus amélioré que celui des enfants qui n'étaient pas encadrés par un enseignant.

Une étude sur les processus de composition musicale chez des élèves du secondaire en République de Corée a également montré que la « pensée visuelle » suscitée par des « instruments de composition », tels qu'ordinateurs et notations graphiques, diversifiait les

stratégies employées par les élèves pour composer. De surcroît, l'observation ethnographique de 17 jeunes citadins de troisième et quatrième année² aux États-Unis atteste que, s'ils considèrent initialement le théâtre comme un simple divertissement et un simple exercice d'imitation, ils sont susceptibles de prendre progressivement conscience que l'art dramatique repose sur des structures sous-jacentes. En jouant un rôle à l'école en tant qu'acteur, critique ou personnage de théâtre, l'enfant comprend les disciplines qui relèvent de l'expression dramatique et la nature de l'interprétation théâtrale. Au Brésil, le projet sur « L'art et les ressources des TIC », qui s'adresse à des élèves de 15 à 18 ans, montre qu'apprendre à réaliser des œuvres d'art autrement, grâce à l'ordinateur, stimule les aptitudes artistiques.

Des activités artistiques appropriées permettent non seulement aux enfants de mieux se développer sur le plan artistique, mais aussi de mieux apprécier l'art. L'expérience acquise dans le cadre du « Théâtre 9 »³ par des élèves américains du secondaire choisis pour participer à une pièce s'inspirant d'*Alice au pays des merveilles* leur a permis de mieux savoir et comprendre ce qu'est une pièce et d'adopter une attitude positive vis-à-vis de l'art théâtral. Au Chili, un programme d'arts plastiques destiné à faire apprécier l'art à des enfants de 6 à 10 ans et de 15 à 18 ans respectivement et à leur enseigner l'expression artistique à raison de deux heures par semaine pendant neuf mois témoigne que les élèves développent non seulement leurs capacités créatives et d'expression, mais aussi leur compréhension des valeurs de l'art universel et de l'art chilien. En outre, une évaluation empirique du programme « SPECTRA+ »⁴ a estimé le développement des élèves de quatre écoles élémentaires comptant plus de 600 élèves en deuxième, quatrième et cinquième année, dans trois contextes : le programme SPECTRA+, un programme novateur reposant sur la méthode globale et un programme traditionnel, à l'aide de plusieurs pré- et post-tests empiriques et autres méthodes d'évaluation. Les résultats du programme mené en 1992-1993 à Hamilton et Fairfield dans l'Ohio, États-Unis, indiquent que, selon l'Échelle d'appréciation artistique, les notes obtenues dans ce domaine par les élèves du programme SPECTRA+, étaient supérieures à celles des deux autres groupes.

Développement socio-émotionnel

Les activités artistiques favorisent également la conscience de soi, l'assurance et l'acceptation d'autrui. Une étude menée dans deux écoles élémentaires situées en centre ville, dans le New Jersey, États-Unis, a offert à des élèves de quatrième, cinquième et sixième année issus de familles socialement modestes, la possibilité de participer au programme d'« alternatives

artistiques ». Les chercheurs ont mesuré l'évolution de leur comportement grâce à une échelle de comportement. À l'issue de ce programme d'art dramatique, qui faisait appel à tout un éventail de jeux de rôle et d'activités visant à la rédaction de récits, les élèves sont parvenus à mieux s'exprimer, s'accepter, avoir davantage confiance, mieux accepter autrui, avoir davantage conscience d'eux-mêmes et plus d'autonomie.

Outre le développement de ces capacités interpersonnelles, plusieurs initiatives de recherche expliquent l'évolution de l'attitude des enfants. Le programme « Humanitas » appliqué dans le Unified School District de Los Angeles de manière interdisciplinaire en alliant littérature et sciences humaines avec des études artistiques a été proposé à des élèves de onzième année travaillant en équipe. L'assiduité scolaire des volontaires participant au programme s'est avérée meilleure et leur taux d'abandon scolaire nettement plus faible que celui des autres élèves (tableau 1).

TABLEAU 1.Évaluation du programme Humanitas pour 1990-1991 : taux d'abandon scolaire des élèves à haut risque fréquentant les classes qui participaient au programme et les classes témoins

	Taux d'abandon scolaire des élèves à haut risque	
	Ont abandonné leurs études	N'ont pas abandonné
Elèves des classes participant au programme Humanitas	1 %	99 %
Classes témoins	7 %	93 %

Source : Achbacher et Herman, 1991. Cité par le Morrison Institute for Public Policy/National Endowment for the Arts, 1995.

Aux États-Unis, l'Association pour l'avancement de l'éducation artistique (AAAE) constate, après méta-analyse⁵ et vérification de 400 études qualitatives portant sur la danse, la musique, le théâtre et les arts plastiques que l'éducation artistique incite les élèves, surtout ceux à risque ou ayant un style d'apprentissage particulier, à rester à l'école en orientant leurs énergies vers des activités artistiques dans un environnement éducatif plus discipliné.

Non seulement les activités artistiques diminuent les attitudes négatives des enfants vis-à-vis de l'école, mais elles peuvent aussi contribuer à susciter chez eux une attitude positive comme la motivation. Le programme intitulé « Différents moyens d'accéder à la connaissance », lancé par l'Institut Galef de Los Angeles, visait à améliorer les résultats scolaires des élèves à haut risque des classes élémentaires en intégrant les arts plastiques et les arts du spectacle aux sciences humaines et à d'autres disciplines. Bénéficiaires d'un enseignement interdisciplinaire dispensé par le biais artistique, les élèves se montraient plus

enthousiastes, plus motivés et plus décidés à apprendre, car ils reconnaissaient l'intérêt de faire des efforts pour parvenir à un résultat. Le programme d'« Apprentissage de la lecture par l'art » (LTRTA), programme du Titre I⁶ s'adressant à des élèves des classes élémentaires à New York, proposait des cours de musique et d'autres cours d'enseignement artistique à des classes d'éducation spéciale afin de mettre l'accent sur les capacités d'écoute, les compétences en expression orale, lecture et expression écrite. Plusieurs tests ont permis de mesurer qu'à tous les niveaux les élèves dépassaient les objectifs du programme⁷. Les enseignants ont également observé chez les élèves une amélioration du comportement, qui se traduisait par une motivation accrue pour la lecture, un éveil de l'intérêt et un développement émotionnel.

Le programme d'artistes résidents, lancé par le Wolf Trap Institute de Washington, D.C., étudié dans le cadre du projet Zéro de Harvard, propose des cours de musique, d'expression corporelle et artistique à des enfants d'âge préscolaire issus de milieux à faibles revenus. D'après des observations faites à l'école, des entrevues et l'analyse de documents, les participants s'investissent davantage en classe et, par exemple, sont plus attentifs, participent davantage et ont davantage de contacts avec leurs amis que les élèves des autres classes.

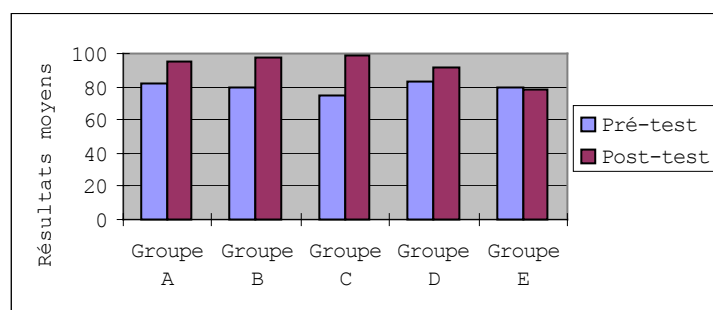
Une étude sur les écoles primaires du Royaume-Uni réalisée de 1994 à 1998 et publiée par l'OFSTED (Office for Standards in Education) « pour commenter les points forts et points faibles des écoles primaires publiques en Angleterre » donne les résultats d'une enquête concernant plus de 18 000 écoles primaires, basée sur divers documents allant de formulaires individuels d'observation des cours jusqu'à des rapports d'inspection publiés. Elle explique que les disciplines littéraires et artistiques ont davantage d'incidence sur le développement spirituel, moral, social et culturel des élèves que la technologie et les sciences.

En outre, des recherches menées par la Yamaha Music Foundation au Japon concluent que les élèves qui apprennent le piano ont un meilleur sens des aptitudes morales et à vivre en société que ceux qui apprennent à nager. Comme les leçons de musique avaient lieu dans un établissement spécifique, la politique éducative de celui-ci pourrait avoir influé sur le résultat. Le chercheur est toutefois d'avis que ce résultat s'explique du fait que les enfants qui apprennent le piano doivent faire preuve de davantage de patience et se plier à la discipline qu'implique la pratique quotidienne du piano.

Développement socioculturel

L'éducation artistique permet aux enfants d'adopter vis-à-vis de la société une attitude plus objective et plus positive grâce à l'acquisition des compétences voulues en matière de communication. Il ressort des données collectées par l'AAAE que les enfants peuvent améliorer leurs rapports à autrui, comme par exemple le travail d'équipe, la tolérance et l'appréciation de la diversité des personnes et des idées et leur capacité réelle à communiquer. Les classes de quatrième année d'une école élémentaire de banlieue de l'Arizona (États-Unis) ont ainsi été subdivisées en cinq groupes dont quatre apprenaient la musique amérindienne par une méthode interdisciplinaire faisant appel à des instruments traditionnels et des spectacles donnés par des artistes invités tandis que le cinquième étudiait la musique traditionnelle sans qu'y soit intégrée la musique amérindienne. Les résultats de l'Inventaire des croyances sur les Amérindiens (American Indian Belief Inventory — AIBI) font apparaître, dans les quatre groupes où la musique amérindienne a été enseignée, une évolution de l'attitude stéréotypée des élèves et une conscience et une sensibilité culturelles accrues vis-à-vis d'une culture minoritaire, alors que le groupe de contrôle n'enregistrait aucune amélioration (Figure 1).

FIGURE 1. Enseignement de la musique des Indiens d'Amérique du Nord : l'Inventaire des croyances sur les Amérindiens recense les résultats pré- et post-test.



Source : Edwards, 1994. Cité par le Morrison Institute for Public Policy/National Endowment for the Arts, 1995.

Un programme multiculturel a par ailleurs été mis en place à l'école primaire Aracy Barreto Sacchis de Santa Maria, au Brésil, à l'intention d'enfants de 11 à 14 ans issus de différentes origines, notamment des cultures euro-brésilienne, indo-brésilienne et brésilienne-indienne. Les élèves de deux classes de cinquième année préalablement choisies, ont regardé des documents visuels montrant les travaux artistiques de cinq femmes de talent. L'évaluation a révélé que non seulement les élèves avaient appris à mieux connaître leur propre culture en général, mais également le rôle des femmes à la maison et dans la société.

Le rapport du Ministère britannique de l'éducation et de l'emploi sur l'inspection des écoles/collèges du primaire, du secondaire et du tertiaire à Pretoria et à Johannesburg, Afrique du Sud, avait pour objet d'étudier la possibilité d'utiliser les TIC pour développer la créativité des élèves. Il signale qu'au cours de sa visite en Afrique du Sud l'équipe d'inspection a observé « de solides témoignages du rôle joué par les arts dans la construction communautaire et le maintien de la fierté culturelle » (par exemple des concours choraux).

Dans une école expérimentale de Turquie, des élèves de 15 à 18 ans ont participé à un projet d'apprentissage de la tradition de la peinture miniature turque, laquelle reflète généralement des thèmes de la vie quotidienne. À raison de deux séances par semaine pendant une année scolaire, les élèves ont appris à connaître le contexte historique de la miniature et acquis un sens du dessin inspiré des motifs géométriques islamiques.

En Australie, un projet intitulé « Entre deux rives », organisé par le Shopfront Theatre à l'intention des communautés maori et des îles du Pacifique de Sidney, s'est efforcé d'encourager soixante élèves d'une école secondaire pour les populations insulaires du Pacifique à participer à un spectacle théâtral. Dans un premier temps, les élèves ont été divisés en groupes en fonction de leurs origines, fidjiens, tongans, samoans, maori de Nouvelle-Zélande et maori des îles Cook, et ont appris des chants traditionnels avec le concours d'anciens de chacune de ces cultures. Pour finir, ils ont monté un spectacle en intégrant des pièces, chants et danses des cinq cultures différentes du Pacifique. Cette activité leur a permis de renforcer leur sens de l'identité grâce à leur culture traditionnelle.

Développement cognitif

Parmi diverses compétences cognitives, l'une des principales aptitudes corroborées par de nombreux travaux de recherche est le raisonnement spatial. En appliquant la méta-analyse à 188 rapports (275 grandeurs de l'effet) sur les relations entre les arts et les disciplines scolaires, le projet REAP (Reviewing Education and the Arts Project - Projet d'étude sur l'éducation et les arts) réalisé dans le cadre du Projet Zéro de l'Université Harvard conclut qu'il existe une forte corrélation entre les trois domaines ci-après : audition de musique et raisonnement spatio-temporel ; apprentissage de la musique et raisonnement spatial ; et compétences scolaires et verbales. Bien que le projet analyse également sept autres catégories — une éducation à forte composante artistique et les notes/appréciations en mathématiques et dans le domaine verbal ; une éducation à forte composante artistique et la pensée créatrice ; l'apprentissage de la musique et les mathématiques ; l'apprentissage de la musique et la

lecture ; les arts plastiques et la lecture ; la danse et la lecture ; la danse et le raisonnement non verbal — il n'a pas été en mesure de découvrir de liens de causalité fiables. La notion d'effet Mozart inventée par Shaw, ancien violoncelliste, et Raucher, chercheur spécialisé dans le développement cognitif, a été élaborée à l'Université de Californie, Irvine, en 1993, en étudiant l'incidence des sonates de Mozart sur des élèves. Shaw et Raucher ont constaté qu'après avoir écouté les dix premières minutes de la sonate pour deux pianos en ré majeur de Mozart des élèves voyaient, si on les soumettait au test de Q.I. de Stanford-Binet, leur raisonnement spatio-temporel temporairement amélioré.

Pendant leurs recherches, Raucher et Shaw ont mesuré l'intelligence d'enfants de trois ans non scolarisés qui prenaient dix à quinze minutes de cours privé de piano par semaine et 30 minutes de cours de chant quotidien en groupe. Il ressort des résultats que l'intelligence spatiale (assemblage de puzzles) des enfants prenant des cours était supérieure de 80 % à celle des enfants qui n'en prenaient pas. De plus, l'étude ultérieurement menée par Raucher et Shaw en 1997 a également montré que l'enseignement du piano et du chant donnait aux enfants de meilleures aptitudes au raisonnement abstrait que l'enseignement de l'informatique. Les chercheurs ont organisé une expérience avec deux groupes d'enfants d'âge préscolaire, l'un suivant des cours privés de piano/clavier et de chant et l'autre, qui constituait le groupe témoin, des cours privés d'informatique. Le premier a obtenu des résultats supérieurs de 34 % à ceux du second sur le plan des capacités spatiales/temporelles.

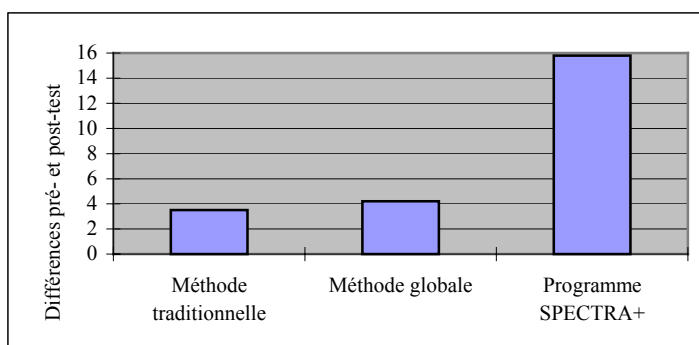
En dehors des capacités spatiales, de nombreux chercheurs s'intéressent aux liens entre activités artistiques et développement des aptitudes verbales. Chan, Ho et Cheung (1998) ont testé les rapports entre la mémoire verbale et l'apprentissage de la musique avant 12 ans chez 60 jeunes filles élèves du secondaire aux États-Unis. La capacité de mémoire de celles qui avaient reçu un enseignement musical était nettement supérieure. Stein, Hardy et Totten (1984), de l'Université du Texas, ont également étudié la mémoire du vocabulaire chez deux groupes expérimentaux d'élèves du secondaire. Les uns écoutaient la Water Music (Musique sur l'eau) de Haendel tout en étudiant une liste de 25 mots de vocabulaire, les autres non. Les résultats des premiers étaient bien meilleurs que ceux des seconds.

Le Conseil norvégien de la recherche en sciences et en lettres a de surcroît découvert une incontestable corrélation entre les intérêts et compétences musicales des élèves et leurs compétences cognitives. D'après une méta-analyse effectuée par l'Association américaine de psychologie, écouter de la musique au cours d'une relaxation progressive influe positivement sur les variables cognitives d'enfants des classes élémentaires. Une étude de Malyarenko et autres (1996) a également enregistré « une meilleure cohérence cérébrale et une augmentation

du temps passé dans l'état alpha » chez des enfants de quatre ans qui écoutaient de la musique une heure par jour. Une autre étude américaine sur les activités musicales, réalisée par la Faculté de médecine de l'Université de Floride révèle aussi que des bébés prématurés auxquels des soins spéciaux étaient prodigués sur fond de musique classique se développaient beaucoup mieux que les autres sur le plan mental et physique.

Plusieurs études attestent des effets positifs de l'éducation artistique sur le développement de la créativité. Les résultats du test de Torrance de pensée créative dans l'action et le mouvement (TCAM)⁸ montre que les participants à un programme de danse ont obtenu des résultats nettement plus élevés en élocution, originalité et imagination que les participants au programme d'éducation physique. D'autres travaux de recherche témoignent également que des élèves doués de première et de troisième année ont amélioré leurs résultats aux tests d'intelligence et de créativité après avoir participé à un programme sur les beaux arts. De plus, Mohanty et Hejmadi (1992) indiquent que des activités kinesthétiques sont susceptibles de favoriser la créativité. Après 20 jours de cours — groupe témoin ne recevant pas de formation ; enseignement verbal en utilisant des parties du corps ; enseignement verbal en mimant des mouvements ; et enseignement de la musique/danse par le chant et en mimant des mouvements — sur quatre groupes d'élèves, celui ayant pratiqué la musique et la danse a enregistré les meilleurs résultats d'après le Test de pensée créative de Torrance⁹. Il ressort également des résultats du « Programme SPECTRA+ », modèle d'initiation à l'éducation artistique d'une durée de quatre ans, que là aussi les élèves ayant participé au programme atteignent des scores plus élevés que les autres groupes au test de pensée créative de Torrance.

FIGURE 2. Programme SPECTRA+, test de pensée créative de Torrance : différences en percentiles des résultats globaux en pensée créative

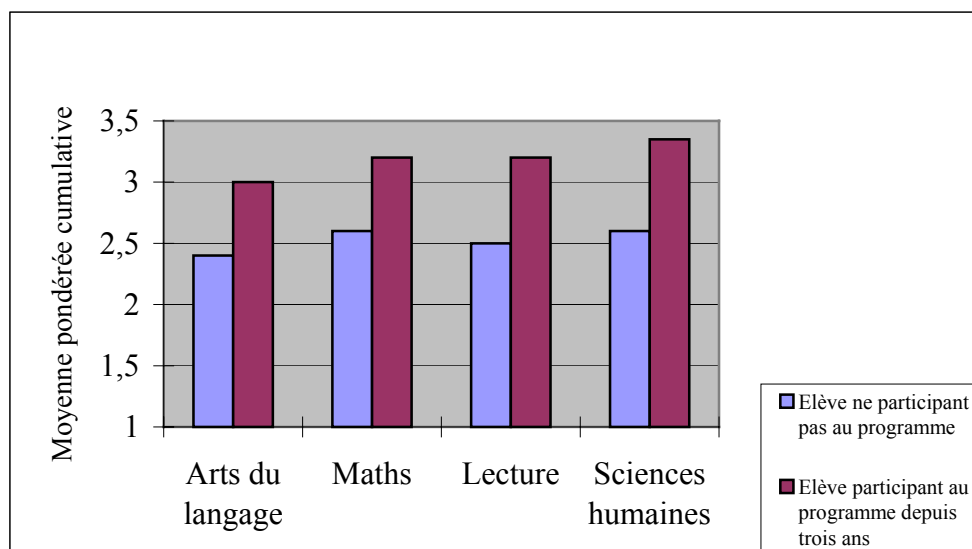


Source : Luftig, 1994. Cité par le Morrison Institute for Public Policy/National Endowment for the Arts, 1995.

Résultats scolaires

L'analyse des données de l'AAAE concluait : « lorsque des liens logiques sont établis entre les arts et d'autres disciplines, les élèves comprennent et retiennent mieux ces dernières ». Des recherches de Marshall (1978) et Olanoff et Kirscher (1969) ont également montré que les cours de musique suscitaient non seulement une motivation et de l'intérêt pour la musique mais aussi pour les autres disciplines scolaires. Les résultats du programme précédemment mentionné « Différents moyens d'accéder à la connaissance » fait apparaître un gain de huit points percentiles dans les tests normalisés de performance en arts du langage chez les élèves participant au programme depuis un an et de 16 points percentiles pour ceux qui y participaient depuis deux ans tandis que les non-participants n'enregistraient aucune progression. Il ressort par ailleurs des fiches de contrôle des élèves participant au programme depuis trois ans que leurs notes étaient nettement supérieures en arts du langage, en mathématiques, en lecture et en sciences humaines (Figure 3).

FIGURE 3 : Différents moyens d'accéder à la connaissance : comparaison des notes inscrites sur les fiches de contrôle



Sources : Catterall, 1995. Cité par le Morrison Institute for Public Policy/National Endowment for the Arts, 1995.

Hudspeth (1986) a conçu pour les arts du langage un modèle intitulé SAMPLE (Activités musicales et poétiques suggérées pour enrichir la langue) grâce auquel elle a comparé deux

groupes de 16 élèves en difficulté aux États-Unis. Ces deux groupes utilisaient le même texte mais le programme SAMPLE incluait des activités musicales et kinesthétiques comme la lecture chorale, le chant ou le rythme en sus du texte. L'auteur a conclu des résultats pré- et post-test obtenus en pratiquant le test de performance de Californie¹⁰ que les élèves participant au programme SAMPLE obtenaient des scores nettement plus élevés dans les domaines du fonctionnement de la langue, de l'expression linguistique, du langage total et des aptitudes de référence.

Les activités théâtrales peuvent également permettre aux enfants de mieux maîtriser l'anglais comme langue seconde. En comparant un groupe théâtral à un groupe traditionnel d'apprenants, Vitz (1983) a conclu que le groupe théâtral avait beaucoup plus progressé en anglais verbal. Dans une étude des mots de Dolch mémorisables globalement¹¹, les chercheurs ont divisé les élèves d'un jardin d'enfants en deux groupes. Le contenu des leçons était identique pour les deux, mais l'enseignant du groupe A chantait les mots, pas celui du groupe B. C'est ainsi que les élèves du groupe A en ont appris davantage que ceux du groupe B. Le « Programme d'alternatives artistiques » mis en œuvre dans le New Jersey a donné chez des élèves de quatrième, cinquième et sixième année auxquels il proposait de jouer des rôles et de rédiger des récits, des résultats attestant un net progrès en vocabulaire et en compréhension de la lecture d'après le test d'ensemble des compétences de base (Comprehensive Test of Basic Skills — CTBS).

En dehors des capacités linguistiques, l'un des domaines où les activités artistiques peuvent s'avérer bénéfiques est la lecture. Une société de recherche pédagogique, CEMREL Inc., a conclu à l'issue de 67 études spécifiques réalisées en Californie en 1980 à une hausse des performances des élèves en lecture, écriture et mathématiques lorsque le programme comportait un enseignement artistique.

Il ressort en outre de recherches menées de 1993 à 1995 au Kentucky, États-Unis, qu'après la mise en œuvre du programme « Différents moyens d'accéder à la connaissance » les élèves de quatrième année de 24 écoles élémentaires avaient amélioré leurs compétences de 7 % en lecture, arts et lettres, 10 % en sciences humaines, 25 % en mathématiques et de 7 % en sciences, d'après les informations sur les résultats scolaires au Kentucky¹².

DuPont (1992) a montré grâce à des recherches portant sur trois groupes de 17 élèves de cinquième année, participant chacun à un programme de rattrapage en lecture, qu'un programme créatif d'art théâtral d'une durée de six semaines permettait une meilleure compréhension. Tandis que le premier groupe pratiquait des activités théâtrales créatives, lisant en silence et oralement des livres pour enfants non illustrés et les adaptant pour le

théâtre, le deuxième groupe voyait ses activités de lecture assorties de cours de vocabulaire et de discussion. D'après les résultats post-test de compréhension de la lecture¹³, la note moyenne du groupe un était en nette augmentation, mais celle du groupe deux nettement en baisse et celle du groupe trois (classes traditionnelles) inchangée.

De plus, l'évaluation du programme « Apprentissage de la lecture par l'art » (LTRTA) en vigueur de manière ininterrompue aux États-Unis depuis les années 70, affirme que le programme a contribué à améliorer les résultats scolaires des participants, surtout dans le domaine de la lecture. Le programme LTRTA était conçu pour intégrer les arts plastiques et du spectacle à d'autres disciplines par une approche visuelle, auditive, tactile et kinesthétique et s'adressait à des élèves de huit écoles élémentaires du centre ville de New York remplissant les conditions requises au Titre I.

Plusieurs chercheurs ont d'autre part étudié l'incidence de l'enseignement artistique sur l'aptitude à l'écriture. D'après l'étude menée par Li (2001), pratiquer des activités artistiques favorisait la capacité à écrire le chinois d'élèves du primaire de Hong Kong.

Les résultats de l'expérience réalisée avec des groupes expérimentaux et de contrôle choisis de façon aléatoire montrent que « parler de travail artistique dans le cadre d'activités axées sur l'appréciation de l'art » améliore la capacité des enfants à écrire le chinois.

Plusieurs études illustrent également la contribution de l'éducation artistique aux résultats en mathématiques et à des tests. Une étude réalisée auprès de 237 élèves de deuxième année, atteste par exemple que l'apprentissage du piano contribue à améliorer la perception spatiale et la capacité de réflexion prospective, développant les capacités en mathématiques. Selon les recherches, il s'avère que les notes du groupe apprenant le piano étaient supérieures de 15 % à celles du groupe pratiquant un jeu mathématique vidéo, lesquelles étaient elles-mêmes déjà supérieures de 36 % à celles du groupe témoin. Un programme du Titre I de l'ESAE¹⁴ portant sur deux groupes a de surcroît montré le rapport entre l'apprentissage du clavier et les notes en mathématiques et en histoire. En effet, bien que les participants au groupe expérimental aient eu des résultats inférieurs à ceux du groupe témoin aux tests de Q.I., leurs notes post-tests étaient supérieures en mathématiques et en histoire.

D'après une étude réalisée à la Mission Viejo High School en Californie, la moyenne des élèves ayant une expérience musicale était supérieure à celle des élèves qui ne pratiquaient pas cet art. L'Association des enseignants de musique du Texas a constaté que les élèves choisis pour participer aux spectacles des groupes musicaux de l'État obtenaient des résultats supérieurs de 200 points à la moyenne nationale au Test d'aptitude aux études

supérieures (Scholastic Assessment Test — SAT) en 1989 et de 211 points en 1996. Par ailleurs, d'après le Comité d'organisation des examens d'entrée dans le supérieur, les élèves qui avaient reçu une éducation artistique pendant plus de quatre ans dépassaient de 59 points ceux qui n'avaient pas d'expérience artistique dans la partie verbale du SAT et de 44 points dans la partie mathématique.

Diverses données quantitatives et qualitatives démontrent que l'éducation artistique peut considérablement améliorer le développement des capacités chez l'enfant, sens esthétique, aptitudes socio-émotionnelles, socioculturelles et cognitives ainsi que développement scolaire, par exemple. Elle offre des moyens d'aborder les arts ; la possibilité de faire d'agréables expériences qui permettent aux enfants de cultiver une attitude positive envers eux-mêmes et envers autrui leur donne l'occasion, de faire des rencontres qui suscitent des affinités pour d'autres cultures, d'apprendre de manière empirique par la méthode des approximations successives et de mieux réussir dans d'autres disciplines scolaires. Bien que son importance soit de plus en plus reconnue, il n'en est pas moins vrai que l'éducation artistique doit constamment lutter pour trouver durablement sa place dans les programmes, surtout dans les pays en développement. Pour qu'elle atteigne ses objectifs, il est indispensable qu'elle s'appuie sur des programmes bien conçus et de bons enseignants.

Notes

1. Les éducateurs utilisaient traditionnellement le terme « éducation artistique » pour faire référence à l'enseignement et à l'apprentissage des arts plastiques. En réponse au mouvement en faveur de la pluralité artistique, qui s'est amorcé, dans les années 60, c'est toutefois devenu une appellation standard (Efland, 1990) couvrant d'autres formes d'art comme la musique, la danse et l'art dramatique.
2. Les élèves ont de 8 à 10 ans.
3. Le « Théâtre 9 est un cours d'introduction au théâtre à l'intention des élèves de 9e année comportant des modules d'enseignement sur le milieu théâtral, l'improvisation dramatique, la pantomime, la voix, la production sous la direction d'un enseignant et la direction de scènes par des élèves » (Rosen, 2002).
4. Modèle d'initiative d'éducation artistique visant à offrir à tous les élèves une heure hebdomadaire d'enseignement musical, dramatique, artistique ou encore de danse ou d'arts des médias.
5. La méta-analyse est « une méthode combinant les résultats statistiques d'un certain nombre d'études quantitatives pour en faire la synthèse » (Krathwohl, 1998).
6. Le Titre I est une partie de l'Improving America's Schols Act (IASA - Loi sur l'amélioration des écoles américaines) visant à « aider les enfants défavorisés à atteindre un bon niveau » (Département de l'instruction publique du Wisconsin).
7. Résultats du test californien d'évaluation des connaissances et du test de développement de l'aptitude au dessin du Wisconsin.
8. Le test « évalue la créativité d'enfants âgés de 3 à 8 ans ayant des aptitudes verbales et en dessin limitées » (M.D. Angus & Associates Limited, 2002).
9. Le test « évalue la facilité d'élocution, la faculté d'adaptation, l'originalité et l'ingéniosité des candidats (depuis le jardin d'enfants jusqu'à l'âge adulte) en leur demandant de donner autant de solutions différentes que possible au problème qu'il leur est soumis » (M.D. Angus & Associates Limited, 2002).
10. Le test prévoit « des tests globaux à choix multiple complétés par des évaluations à réponse construite » (CTB/McGraw-Hill, 2002).
11. « De 50 à 75 % de tous les mots utilisés dans les manuels scolaires, les livres, les journaux et les magazines font partie du vocabulaire de base de Dolch, constitué de 220 mots mémorisés de façon

- globale. Il s'agit de « mots utilitaires » (pronoms, adjectifs, adverbes, prépositions, conjonctions et verbes) que l'on ne peut pas apprendre à l'aide d'images. Parce qu'ils servent à articuler la pensée, l'enfant doit être capable de les reconnaître d'un coup d'œil avant de maîtriser la lecture » (Gemini Elementary School, 1998).
12. Test métropolitain de compréhension de la lecture dans le cadre du test de diagnostic de la lecture (MAT6).
 13. Voir la note 6.
 14. Loi sur l'enseignement élémentaire et secondaire.

Références et bibliographie

- Achbacher, P. ; Herman, J. 1991. *The Humanitas Program evaluation, 1990-1991* [Évaluation du Programme Humanitas, 1990-1991]. Los Angeles, California, Center for the Study of Evaluation, UCLA Graduate School of Education.
- Appel, L. S.; Goldberg, J. 1979. *Arts in education for handicapped children : final report* [L'art dans l'éducation des enfants handicapés : rapport final]. Washington, D.C., Bureau of Education for the handicapped (DNEW/OE), Division of Innovation and Development (ERIC Document Reproduction Service N° ED195069).
- Association for the Advancement of Arts Education (Association pour l'avancement de l'éducation artistique) 2001. <http://www.aaae.org/>.
- Auh, M. 1999. *Enactive and reflective thinking during the compositional process by seventh-grade Korean students* [Pensée agissante et pensée réflexive dans le processus de composition musicale chez des élèves coréens de 7e année]. Actes du Colloque international sur la recherche en éducation musicale, Launceston, Tasmanie, Australie.
- Baeza, M. A. 1999. *Chili : Apreciación artística : Arte universal en la educación básica y arte chileno en la educación media* [Appréciation artistique : l'art universel dans l'éducation de base et l'art chilien dans l'enseignement moyen]. *The International directory of resources for education in the arts*. [Annuaire international des ressources en matière d'éducation artistique]. UNESCO/InSEA : <http://insea.unb.ca/idea/countries/chile/chile01r.html>.
- Bayer, S. ; Egitimi, S. 1999. *Miniature painting in Turkey* [La peinture de miniatures en Turquie]. Annuaire international des ressources en matière d'éducation artistique. UNESCO/InSEA : <http://insea.unb.ca/idea/countries/turkey/turkey01r.html> (2002, 20 juin).
- Begley, S. 1996. « Your child's brain » [Le cerveau de votre enfant]. *Newsweek* (New York, NY), vol. 127, n° 8, p. 55-61.
- Blackburn, G. B. 1986. « The effects of a videotaped musical treatment on learning of Dolch sight words by kindergarten students » [Effets de vidéocassettes musicales sur l'apprentissage des mots de Dolch mémorisables globalement par des élèves de jardins d'enfants]. *Dissertation abstracts international* (Ann Arbor, Michigan), vol. 47, n° 7, p. 187 (University Microfilms n° 86-13, 968).
- Carroll, R. T. 2002. « The Mozart effect » [L'effet Mozart]. *The skeptics dictionary*. <http://skepdic.com/mozart.html>.
- Catterall, J. S. 1995. *Different way of knowing: 1991-1994 national longitudinal study final report* [Différents moyens d'accéder à la connaissance : rapport final de l'étude longitudinale nationale 1991-1994] Los Angeles, California, The Galef Institute of Los Angeles.
- Chan, A. S. ; Ho, Y. C. ; Cheung M. C. 1998. « Music training improves verbal memory » [La formation musicale améliore la mémoire verbale]. *Nature* (Londres), n° 396, p. 128.
- CTB/McGraw-Hill. 2002. http://www.ctb.com/index.jsp?FOLDER%3C%3Efolder_id=33003&bmUID=1026311590382.
- Dillard, G. H. 1982. *The effect of a fine arts program on the intelligence, achievement, creativity and personality test scores of young gifted and talented students* [Incidence d'un programme de beaux-arts sur les résultats des tests d'intelligence, de réussite, de créativité et de personnalité de jeunes élèves doués et talentueux]. Thèse de doctorat, East Tennessee State University.
- DuPont, S. 1992. « The effective of creative drama as an instructional strategy to enhance the reading comprehension skills of fifth-grade remedial readers » [Efficacité de l'expression dramatique comme stratégie d'enseignement permettant d'améliorer les capacités de compréhension en lecture d'élèves de cinquième année suivant un cours de rattrapage]. *Reading research and instruction* (Platteville, Wisconsin), vol. 31, n° 3, p. 41-52.
- Edwards, K. L. 1994. *North American Indian music instruction: influences upon attitudes, cultural perceptions, and achievement* [Enseignement de la musique des Indiens d'Amérique du Nord : influence sur les

- attitudes, les perceptions culturelles et les acquis]. Thèse de doctorat en musique, Arizona State University, Tempe, Arizona.
- Efland, A. 1990. *A history of art education: intellectual and social currents in teaching the visual arts* [Histoire de l'éducation artistique : courants intellectuels et sociaux dans l'enseignement des arts plastiques]. New York, NY, Londres, Teachers College, Columbia University.
- ESEA « Title I Evaluation Report » [Titre I rapport d'évaluation]. 1969. *Wichita program for educationally deprived children*. Septembre 1968 - août 1969. Disponible auprès de l'ERIC.
- Fineberg, C. 1991. *Arts and cognition: a study of the relationship between arts partners programs and the development of higher level thinking processes in elementary and junior high school students* [Arts et cognition : étude des rapports entre des programmes de partenariat artistique et le développement des formes supérieures de la pensée chez des élèves du primaire et du premier cycle du secondaire]. New York, NY, C.F. Associates and the Arts Partners Council.
- Gardiner, M., et al. 1996. « Learning improved by arts training » [La formation artistique améliore l'apprentissage]. *Nature* (Londres), n° 381, p. 284.
- Gemini Elementary School. 1998. *Grade one: Dolch word list* [Première année : liste des mots de Dolch]. <http://www.geminischool.org/sheppard/reading/dolch.html>.
- Gilbert, A. G. 1977. *Teaching the 3 Rs through movement experiences* [Enseigner la lecture, l'écriture et le calcul par le biais de la gestuelle]. New York, NY, Macmillan.
- Gourgey, A. F. ; Bosseau, J. ; Delgado, J. 1985. « The impact of an improvisational dramatics program on student attitudes and achievement » [Incidence d'un programme d'improvisation théâtrale sur les attitudes et les acquis des élèves]. *Children's theatre review* (Austin, Texas), vol. 34, n° 3, p. 9-14.
- Gouvêa Pimentel, L. G. 1999. Art teaching and new technology (Ensino da Arte e Novas Tecnologias) [Enseignement artistique et nouvelles technologies]. *Annuaire international des ressources en matière d'éducation artistique (idea)*. UNESCO/InSEA. <http://insea.unb.ca/idea/countries/brazil/brazil02r.html>.
- Graziano, A. ; Peterson, M. ; Shaw, G. L. 1999. « Enhanced learning of proportional math through music training and spatial-temporal training » [Amélioration de l'apprentissage du calcul proportionnel par la formation musicale et la formation spatio-temporelle]. *Neurological research* (Wilton, Connecticut), vol. 21, n° 2.
- Harvard Project Zero. 2001. « Special issue: The arts and academic improvement: what the evidence shows » [Projet Zéro de l'Université d'Harvard. 2001. Numéro spécial. Les arts et l'amélioration des acquis : ce que révèlent les données disponibles]. *The journal of aesthetic education* (Champaign, Illinois), vol. 34, n° 3-4.
- Horne, C. 1983. « If you don't do it, nobody else will » [Si vous ne le faites pas, personne d'autre ne le fera]. *CMEA news* (Pasadena, CA), p. 11-13, 26. <http://www.childrensmusicworkshop.com/musicopensmind.html>.
- Hudspeth, C. C. 1986. *The cognitive and behavioral consequences of using music and poetry in a fourth grade language arts classroom* [Conséquences cognitives et comportementales de l'introduction de la musique et de la poésie dans un cours de langue en quatrième année]. Ph.D. Thèse de doctorat, Texas Woman's University, Denton, Texas.
- Jay, D. 1991. « Effect of a dance program on the creativity of preschool handicapped children » [Incidence d'un programme de danse sur la créativité d'enfants handicapés d'âge pré-scolaire]. *Adapted physical activity quarterly* (Champaign, Illinois), vol. 8, p. 305-316.
- Krathwohl, D. R. 1998. *Educational and social science research: an integrated approach* [Recherche en sciences sociales et de l'éducation : une approche intégrée]. 2^e éd. New York, NY, Addison Wesley Longman, Inc.
- Li, V. 2001. *An experimental study on the effects of art appreciation on Chinese writing ability in primary 3 pupils in Hong Kong* [Etude expérimentale de l'incidence de l'appréciation artistique sur la capacité d'écrire le chinois chez des élèves de troisième année de primaire à Hong Kong]. The English International Literacy & Education Research Network Conference on Learning, Spétsès, Grèce. <http://www.learningconference.com/2001/abstracts/Li.Vanessa.html>.
- Lillemyr, O. F. 1983. *Achievement motivation as a factor in self-perception* [La motivation par le résultat comme facteur de la perception de soi], p. 245-248. Oslo, Conseil norvégien des sciences et des lettres.
- Luftig, R. L. 1994. *The schooled mind: do the arts make a difference? An empirical evaluation of the Hamilton Fairfield SPECTRA+ Program, 1992-1993* [L'esprit instruit : l'art apporte-t-il quelque chose ? Evaluation empirique du programme SPECTRA+ à Hamilton-Fairfield en 1992-1993]. Oxford, OH, Center for Human Development, Learning, and Teaching, Miami University.
- Malyarenko, et al. 1996. « Music alters children's brainwaves » [La musique modifie les ondes cérébrales chez l'enfant]. *Human physiology* (Moscou), vol. 22, p. 76-81.
- Marshall, A. T. 1978. « An analysis of music curricula and its relationship to the self image of urban black middle school age children » [Analyse des programmes de musique et de leur rapport avec l'image de soi

- chez de jeunes citoyens noirs du premier cycle du secondaire]. *Dissertation abstracts international* (Ann Arbor, Michigan), A38: 6594 A-5A.
- McCarthy, K. J. 1992. *Music performance group membership and academic success; a descriptive study of one 4-year high school* [Appartenance à un groupe musical et succès scolaire ; étude descriptive d'une école secondaire avec un cursus de quatre ans]. Version révisée d'une communication présentée lors de la réunion de l'Association des professeurs de musique du Colorado.
- M. D. Angus & Associates Limited. 2002. *Testing Materials Resource Book Online*. <http://www.psychtest.com/curr03/CATLG030.HTM#038000001208>.
- Miller, H. ; Rynders, J.E. ; Schleien, S. J. 1993. « Drama: a medium to enhance social interaction between students with and without mental retardation » [L'art dramatique : un moyen de favoriser les interactions sociales entre élèves atteint ou non d'arriération mentale]. *Mental retardation* (Washington, D.C.), vol. 31, n° 4, p. 228-233.
- Milley, J. et al. 1983. *The arts: an essential ingredient in education* [Les arts : composante essentielle de l'éducation]. Position paper of the California Council of Fine Arts Deans. (Disponible auprès de la School of Fine Arts, California State University, Long Beach, California.)
- Mohanty, B. ; Hejmandi, A. 1992. « Effects of intervention training on some cognitive abilities of preschool children » [Impacts de la formation à l'intervention sur certaines capacités cognitives d'enfants d'âge scolaire]. *Psychological studies* (Mysore, Inde), vol. 37, p. 31-37.
- Moon, C. ; Render, G. ; Pendley, D. 1985. Cité par : Akin, J. 1987. *A study of evidence that music education is a positive factor in K-8 student academic achievement* [Etude d'éléments concrets attestant l'influence positive de l'éducation musicale sur les résultats scolaires des élèves depuis le jardin d'enfants jusqu'à la huitième année]. <http://pionet.net/~hub7/postext.html>.
- Mooney, R. ; Smilansky, S. 1973. *An experiment in the use of drawing to promote cognitive development in disadvantaged preschool children in Israel and the United States* [Expérience du recours au dessin pour favoriser le développement cognitif d'enfants défavorisés d'âge préscolaire en Israël et aux États-Unis] (ERIC Document Reproduction Service N° ED408952). <http://www.aare.edu.au/00pap/auh00016.htm>.
- Moore, B. H. ; Caldwell, H. 1993. « Drama and drawing for narrative writing in primary grades » [L'art dramatique et le dessin au service de la rédaction narrative dans le primaire]. *Journal of educational research* (Washington, D.C.), vol. 8, n° 2, p. 100-110.
- Morrison Institute for Public Policy/National Endowment for the Arts. 1995. *School, communities, and the arts: a research compendium* [L'école, la communauté et les arts : recueil de résultats de recherche]. <http://www.asu.edu/copp/morrison/public/school.pdf>.
- Music for tiny infants. 1987. *The Sacramento Bee* [Musique pour les très jeunes enfants. 1987. L'abeille de Sacramento]. (Sacramento, California), p. A21.
- Office of Education Research. 1993. *Chapter I: Developer/demonstration program: learning to read through the arts 1992-1993* [Chapitre I : Programme pour concepteurs/de démonstration : apprentissage de la lecture par l'art 1992-1993]. New York, NY, New York City Board of Education.
- OFSTED. 1999. *Primary education: a review of primary schools in England, 1994-1998* [Enseignement primaire : étude des écoles primaires en Angleterre, 1994-1998]. Londres, The Stationery Office. <http://www.archive.official-documents.co.uk/document/ofsted/ped/ped.htm>.
- Olanoff, M. ; Kirschner, L. 1969. *Musical ability utilization program: final report* [Programme d'utilisation des capacités musicales : rapport final]. Washington, D.C., Office of Education (DHEW), Bureau of Research. (ERIC Document Reproduction Service N° ED045688.)
- Palmer, L. 1980. « Auditory discrimination development through vestibulo-cochlear stimulation » [Développement de la discrimination auditive par stimulation vestibulo-cochléaire]. *Academic therapy* (Austin, Texas), vol. 16, n° 1, p. 55-68.
- Richter, I. M. 1999. « Multicultural curriculum experiment for fine arts education » [Expérience de programmes multiculturels d'enseignement des beaux arts]. *Annuaire international des ressources en matière d'éducation artistique (idea)*. UNESCO/InSEA. <http://insea.unb.ca/idea/countries/brazil/brazil05r.html>.
- Rosen, R. S. 2002. Robert S. Rosen, Ph.D. Mt Lebanon High School Teacher Humanities, Television, Theatre, English. <http://home.adelphia.net/~rsrosen/index.htm>.
- Rosen, R. S. ; Koziol, S. M. 1990. « The relationship of oral reading, dramatic activities, and theatrical production to student communication skills, knowledge, comprehension, and attitudes » [Liens entre la lecture à haute voix, les activités dramatiques, la production théâtrale et les compétences en communication, les connaissances, la compréhension et les attitudes des élèves]. *Youth theatre journal* (Tempe, Arizona), vol. 4, n° 3, p. 7-10.
- Royaume-Uni. « Department for Education and the Environment. 2001. ICT and creativity in the arts » [Ministère de l'éducation et de l'environnement du Royaume-Uni. 2001. Les TIC et la créativité artistique]. *International professional development opportunities*. <http://www.dfes.gov.uk/tipd/caserep.cfm?Doc=262>.

- Shaw, G. L. *et al.* 1997. « Music training causes long-term enhancement of preschool children's spatial temporal reasoning » [La formation musicale améliore à long terme le raisonnement spatio-temporel des enfants d'âge préscolaire]. *Neurological research* (Wilton, Connecticut), vol. 19, p. 1-8.
- Stein, B. ; Hardy, C. A. ; Totten, H. 1984. « The use of music and imagery to enhance and accelerate information retention » [Recours à la musique et aux images pour améliorer et accélérer la rétention d'information]. *Journal of the society for accelerative learning & teaching* (New York, NY), vol. 7, n° 4.
- Takayama, S. 1995. « Okeikogoto no youji ni oyobosu eikyou » [Impacts de l'apprentissage du piano sur les enfants]. *Music Research Laboratory*. Yamaha Music Foundation. <http://www.yamaha-mf.or.jp/onken/onkyo/report.html>.
- Texas All-State Student SAT Scores. 1997. (Disponible auprès de TMEA, P.O. Box 49469, Austin, Texas, 78765.) The Galef Institute. 2002. *Research*: <http://www.dwoknet.galef.org/dwok/research.html>.
- The Galef Institute. 2002. *Research*: <http://www.dwoknet.galef.org/dwok/research.html>.
- Torff, B. 1994. *Evaluation of Wolf Trap Institute for early learning through the arts: annual reports 1991-92 and 1992-93* [Évaluation de l'Institut Wolf Trap d'apprentissage précoce par le biais de l'art : rapports annuels 1991-1992 et 1992-1993]. Cambridge, Massachusetts, Projet Zéro de l'Université Harvard.
- Trusty, J. ; Oliva, G. M. 1994. « The effects of arts and music education on students' self-concept » [Incidence de l'éducation artistique et musicale sur la conception de soi chez l'élève]. *Update: applications of research in music education* (Reston, Virginia), vol. 13, n° 1, p. 23-28.
- UNESCO. 2001a. *Cultural heritage, creativity and education for all in Africa* [Patrimoine culturel, créativité et éducation pour tous en Afrique]. Paris, UNESCO. (Document s'inspirant des conclusions de la Conférence régionale sur l'éducation artistique en Afrique, Port-Elizabeth, Afrique du Sud.)
- UNESCO. 2001b. *Position paper on arts education in the school environment* [Note d'information sur l'éducation artistique en milieu scolaire]. Paris, UNESCO.
- University of Technology Sydney. 2001. « Youth arts and social change forum » [Université de technologie de Sydney. 2001. Forum sur les arts, les jeunes et le changement social]. *University of Technology, Sydney* http://www.cpe.uts.edu.au/pdf_files/youthartssocialchange.pdf.
- Vitz, K. 1983. « A review of empirical research in drama and language » [Tour d'horizon de la recherche empirique sur l'art dramatique et le langage]. *Children's theatre review* (Austin, Texas). vol. 32, n° 4, p. 17-25.
- Walker, S. 1982. *Learning to read through the arts, Title I children's program. Final evaluation report, 1981-1982* [Apprentissage de la lecture par l'art, programme pour les enfants relevant du Titre I. Rapport final d'évaluation, 1981-1982]. Brooklyn, New York, Office of Educational Evaluation, New York City Board of Education (disponible auprès de l'ERIC).
- Wisconsin Department of Public Instruction. 2002. *What is Title I?* [Qu'est-ce que le Titre I ?]. Madison, Wisconsin, Wisconsin Department of Public Instruction. <http://www.dpi.state.wi.us/dpi/dlsea/title1/index.html>.
- Wolf, S. 1994. « Learning to act/acting to learn: children as actors, critics, and characters in classroom theatre » [Apprendre à jouer/jouer à apprendre : les enfants en tant qu'acteurs, critiques et personnages de théâtre à l'école]. *Research in teaching English* (Urbana, Illinois), vol. 28, n° 1, p. 7-14.

Langue originale : arabe

Mohammed Aziz Chafchaoui (Maroc)

Directeur adjoint d'Artlight Multimedia. Titulaire d'une maîtrise d'art et design de l'université de Tsukuba (Japon) et de licences de sociologie et de sciences politiques de la Sorbonne (France), il a fait également des études aux États-Unis d'Amérique et en Allemagne. Son travail couvre un certain nombre de supports: CD-ROM, musée virtuel, films documentaires, exposition en 3 D, etc. Président de la Fondation Al Andalus. Membre du jury de l'UNESCO-Aschberg Bursaries for Artists Programme [Bourses pour artistes UNESCO-Arschberg]. Consultant auprès de l'ISESCO. Courriel électronique: azis@zellij.net ; chaf azis@ hotmail.com

L'ÉDUCATION ARTISTIQUE

L'ÉDUCATION ARTISTIQUE

DANS LES PAYS DU MAGHREB :

DÉVELOPPEMENT DES PROGRAMMES

ET DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE¹

Mohammed Aziz Chafchaoui

Introduction

Depuis leur accession à l'indépendance, les pays du Maghreb portent une attention particulière à la modernisation des sciences de l'éducation, et notamment de l'éducation artistique. Celle-ci ayant été introduite à l'époque coloniale, la Tunisie, l'Algérie et le Maroc se sont trouvés dans l'obligation d'assurer sa généralisation progressive, de définir ses finalités et ses objectifs et d'encourager ceux qui l'enseignaient à se tenir au courant des innovations pédagogiques dans ce domaine.

Pendant de nombreuses années, le concept d'éducation artistique allait toutefois se limiter à l'enseignement des arts plastiques qui, à l'origine, englobaient seulement le dessin et la peinture. Le théâtre et la musique ont en effet été longtemps considérés comme des disciplines n'entrant pas dans le cadre scolaire. Ils faisaient partie des loisirs, de ceux auxquels on se livrait généralement dans des circonstances bien particulières, l'organisation des représentations théâtrales et des concerts revenant la plupart du temps à des volontaires. C'est dans les institutions hors du circuit scolaire qu'ils devaient trouver refuge et, jusqu'à une date très récente, ces deux disciplines sont restées marginales dans les écoles.

Depuis les années 1990, l'accent est mis de plus en plus sur l'élargissement du concept d'éducation artistique et, de ce fait, sur l'enseignement du théâtre et de la musique, et notamment la création de sections d'éducation artistique, surtout dans les établissements modèles du secondaire et dans les centres d'arts qui ont été créés ou qui sont en train de se créer dans la région.

La législation relative à l'éducation artistique dans les pays du Maghreb

En Tunisie, l'initiative la plus récente en matière de législation sur l'éducation artistique est la promulgation de la loi du 29 juin 1991. Les articles 6, 7, 8 et 11 de cette loi énoncent que les élèves doivent pouvoir, avec l'aide d'autrui, développer leur personnalité, parvenir à la maîtrise de soi pour acquérir le sens de la compréhension mutuelle et de la modération, développer leurs aptitudes pour se forger un esprit critique et développer leur volonté d'action, et acquérir ainsi un bon jugement. La loi stipule également, concernant l'éducation de la jeune génération, qu'un équilibre entre les différentes disciplines comme les sciences naturelles, la littérature, la technologie et les activités manuelles, et plus particulièrement leurs différents aspects (cognitif, éthique, psychoaffectif et pratique), doit être trouvé.

Ces principes ont été appliqués dans les programmes d'éducation artistique englobant la musique, les arts plastiques et le théâtre de l'enseignement primaire (qui comprend un premier cycle de 6 ans et un second cycle de 3 ans) et de l'enseignement secondaire (4 ans).

En Algérie, la réforme du 16 avril 1976 allait permettre à l'éducation artistique, qui se réduisait jusque-là à une activité sans structure dirigée par des non-spécialistes, de trouver pour la première fois sa juste place dans le système éducatif, même si aujourd'hui encore elle doit se cantonner aux arts plastiques.

Au Maroc, l'art (ou « le dessin et la peinture » comme on allait dire peu après l'indépendance) n'a jamais été une matière où les élèves devaient passer un examen. Ce sont les manuels scolaires qui ont contribué à faire comprendre aux élèves l'importance des illustrations pour clarifier le contenu des textes (en français comme en arabe). Ces illustrations en tant que telles ont été une source d'inspiration indirecte pour bon nombre d'élèves qui se sont ensuite spécialisés dans une branche ou une autre du domaine de l'art. L'apparition des premiers manuels d'initiation à l'art et à la technologie pour le second cycle de l'école primaire a mis en évidence un certain nombre de concepts et d'idées, alors que personne jusque-là n'avait jamais entendu parler de méthodologie ni de méthode pédagogique. C'est ainsi que les autorités compétentes ont rédigé une Charte de l'Éducation

et de la Formation en prélude à la réforme globale de l'éducation annoncée pour 2002-2003 et la loi prévoit aujourd'hui, conformément à cette Charte, la création d'un centre artistique avec des équipements pour les arts plastiques, la musique, le théâtre, les arts graphiques et les arts de la communication. La réforme qui est en train de se mettre en place constitue l'événement le plus récent de l'histoire du système éducatif marocain.

Les objectifs fondamentaux de l'éducation artistique

Les objectifs fondamentaux de l'éducation artistique peuvent se résumer à la formation esthétique et artistique des élèves en prenant en compte, comme il se doit, les aspects psychologiques et psychoaffectifs et en préparant les élèves à la vie culturelle, sociale et économique, l'enseignement des arts plastiques ou l'éducation artistique pouvant alors devenir un instrument d'adaptation, de réconciliation et d'accomplissement personnel. L'éducation artistique constitue ainsi un mode d'expression et un support de base qui filtre à travers les autres domaines de l'éducation.

Dans leur majorité, les programmes d'éducation artistique mettent plus particulièrement l'accent sur deux objectifs fondamentaux différents suivant le niveau :

- l'éducation esthétique, la formation du goût et le développement des capacités d'expression des enfants (à l'école primaire) ;
- la préparation à des études supérieures dans le domaine de l'art ou à une carrière de plus en plus tributaire des arts plastiques, des arts du spectacle et de la musique comme les métiers de la culture, de la communication, de l'imprimerie et autres professions de ce genre.

La place de l'éducation artistique dans les écoles

LES OBJECTIFS ET LES PROGRAMMES POUR L'ÉDUCATION ARTISTIQUE À L'ÉCOLE PRIMAIRE

En Algérie, l'éducation artistique à l'école primaire est axée sur la définition des objectifs et du contenu des cours au fil des années. La première année, les élèves se familiarisent avec les couleurs et certains types de matériaux et d'instruments de dessin dont ils apprennent le maniement ; ils maîtrisent quelques mouvements de base en accomplissant un travail artistique concret, ils apprennent à se servir de leurs sens et à organiser l'espace dans les limites de leurs capacités. Ces rudiments sont développés au cours de la deuxième année, et la

troisième année, les élèves acquièrent une plus grande dextérité et apprennent à évaluer les dimensions et à donner une forme matérielle à leur réflexion et à leur imagination. Tout cela dépend du niveau des facultés mentales et motrices de chacun d'eux ; on prend en compte les réalités de leur environnement et on les encourage peu à peu à élargir leurs compétences pour leur permettre de révéler leurs propres aptitudes artistiques, qui sont ensuite affinées et développées. Dans le premier cycle du primaire, une heure est consacrée chaque semaine au dessin et à la peinture et une heure et demie aux travaux manuels.

Pendant les trois années du second cycle de l'école primaire, les cours d'arts plastiques se structurent autour des thèmes suivants :

- acquisition et approfondissement de la technique des couleurs ;
- approche de la décoration, et plus particulièrement de l'ornementation arabe et islamique, et application de quelques principes fondamentaux du dessin et de la peinture ;
- observation d'objets concrets et activités interactives ;
- interaction avec des motifs décoratifs que les élèves apprennent à utiliser par la suite.

En Tunisie, les cours d'arts plastiques à l'école primaire reposent sur des principes qui sont ensuite développés et approfondis tout au long du premier et du second cycle. Dans le premier cycle, ils s'organisent autour des thèmes suivants :

- *le dessin au trait* : pour permettre aux enfants de s'exprimer spontanément en utilisant différents instruments de dessin ;
- *la couleur* : pour développer les capacités des enfants à utiliser la technique de la couleur et leur perception des caractéristiques visuelles de chaque couleur, pour leur apprendre la composition des couleurs et les différents moyens de modifier celles-ci ;
- *le découpage, l'assemblage et le collage* : pour créer des structures et des formes avec différents matériaux ;
- *la gravure* : enseignée seulement en troisième et quatrième année de l'école primaire, elle a pour but de développer chez les élèves la faculté de créer diverses surfaces en utilisant les matériaux et les outils appropriés ;
- *le modelisme* : les cours de modelisme qui commencent en deuxième année sont destinés à permettre aux élèves d'apprendre à assembler et à construire des structures, à distinguer les surfaces planes des objets solides et à travailler dans la troisième dimension.

Dans le second cycle de l'école primaire, les objectifs et les programmes de l'enseignement des arts plastiques s'organisent autour de deux thèmes :

- *les formes* : les élèves se familiarisent avec différents types de formes et avec leur composition (à partir d'éléments plus simples) et apprennent à les utiliser de diverses manières ;
- *les couleurs* : le but ici est de permettre aux élèves d'approfondir leur savoir-faire et leur aptitudes pour utiliser diverses couleurs avec des nuances et des qualités expressives différentes.

En Jamahiriya arabe libyenne, ce sont les mêmes éléments qui dominent dans l'éducation artistique en revêtant trois aspects essentiels :

- *psychoaffectif* : i) affiner les goûts des élèves et leur fournir les rudiments de la créativité esthétique ; ii) entraîner les élèves à faire des distinctions et des comparaisons et à tirer des conclusions ; iii) développer leurs facultés dans le vaste domaine que sont les arts plastiques ; iv) contrôler leur côté impulsif et canaliser leur énergie vers la production artistique ;
- *social* : i) familiarisation des élèves avec la société et l'environnement où ils vivent ; ii) familiarisation avec leur patrimoine populaire ; iii) développement de leur capacités à communiquer avec autrui ;
- *professionnel* : i) apprendre aux élèves à utiliser correctement les outils et les équipements ; ii) leur permettre d'exprimer leur relation aux autres matériaux à travers la représentation visuelle ; iii) s'efforcer de découvrir leurs talents artistiques pour les développer au maximum.

Au Maroc, l'enseignement des arts plastiques se fait aujourd'hui à tous les niveaux. Malheureusement, il n'est pas encore généralisé en raison de la pénurie dans le personnel enseignant spécialisé et du manque d'infrastructures scolaires requises.

L'éducation artistique est une discipline à multiples facettes englobant un grand nombre d'activités qui se coupent et qui ont une action réciproque avec de nombreux autres domaines. Cette caractéristique est propre à l'enseignement des arts plastiques au sein du système éducatif et lui confère un statut et un rôle spécial en matière d'éducation et de formation à une époque marquée par la culture de l'image et des supports visuels.

Le second cycle de l'école primaire correspond à une période où la personnalité de l'élève se développe de manière significative au niveau de la connaissance, des sentiments, des sens et des capacités motrices. Au cours de ce cycle, l'éducation artistique comporte

quatre subdivisions dont les caractères saillants doivent ainsi devenir plus facilement perceptibles aux élèves : le dessin à partir de l'observation ; la structure ornementale ; les techniques d'impression ; l'expression plastique.

Considéré comme un tout, l'enseignement des arts plastiques est destiné à renforcer chez les élèves le sens de l'observation, le sens esthétique et la spontanéité, à développer la production et l'expression personnelle tout en stimulant l'imagination créatrice. La réalisation de ces divers objectifs nécessite l'utilisation des images en tant qu'outil éducatif aidant les élèves à s'intégrer dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Cet enseignement a pour objectifs :

- l'enrichissement et l'épanouissement artistique par l'observation et la compréhension d'images de divers types ;
- l'acquisition du langage primaire des arts plastiques et l'interaction avec des œuvres d'art ;
- l'entretien, la consolidation et l'enrichissement du langage des arts plastiques acquis par les élèves ; une perception approfondie des différents modes d'expression propres aux arts plastiques et une plus grande connaissance des divers courants dans ce domaine.

La convergence des objectifs de l'enseignement des arts plastiques dans le Maghreb nous paraît aujourd'hui évidente. Si le point de départ, dans certains cas, est la connaissance et la technique dans d'autres cas, ces objectifs reposent sur un même concept, au plan psychologique et cognitif, de l'enfant de demain. Cela est dû également à l'évolution de la nature même des arts plastiques qui débordent du cadre strict de la peinture classique et des autres formes traditionnelles de l'art pour entrer dans le cyberspace et dans le monde des nouvelles technologies.

LES OBJECTIFS DE L'ÉDUCATION ARTISTIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Au Maroc, de nombreux établissements du secondaire proposent aujourd'hui des cours d'arts plastiques, mais en revanche aucun effort particulier n'est fait pour que cette discipline soit enseignée à travers tout le pays. Celle-ci figure au programme du baccalauréat technologique qui compte une série arts plastiques. Les objectifs de l'enseignement de cette matière sont :

- l'affinement de la relation perceptive avec le monde visuel ;

- l'appropriation du langage des arts plastiques en tant que moyen de communication et d'expression et prise de conscience de son rôle dans la société ;
- la mise en place des bases d'une culture artistique prenant racine dans la relation entre les arts plastiques et les arts appliqués dans l'industrie, l'artisanat traditionnel et le commerce, tels qu'ils évoluent aujourd'hui et sont susceptibles d'évoluer dans le futur ;
- l'acquisition des compétences, des connaissances et du savoir-faire en rapport avec les nouvelles technologies ;
- l'aide aux élèves dans le choix de leur orientation en fonction de leurs aptitudes et dans l'approche des œuvres d'artistes du monde entier pour les aider à acquérir leur propre savoir-faire.

Instituée en 1994, la filière artistique du baccalauréat technologique est orientée vers la formation des élèves qui rempliront ainsi les conditions requises pour suivre des études supérieures spécialisées et pour entrer dans le monde du travail. Il ne s'agit pas ici d'une formation de base, mais plutôt d'une entrée en matière d'un point de vue pratique.

Dans la réforme qui a eu lieu récemment au Maroc, la création d'un centre pour les arts se présente comme une solution pour remédier à la situation peu favorable qui prévaut à l'heure actuelle dans l'enseignement des arts plastiques. Ce projet de centre englobera un département d'éducation musicale, un département d'arts plastiques et un département des arts de l'audiovisuel et de la communication. Ces trois sections doivent servir à combler les lacunes existantes et à intégrer les arts dans le système éducatif de manière effective, sous réserve que l'infrastructure, l'équipement et les programmes nécessaires soient déjà en place.

En Tunisie, l'enseignement des arts plastiques est centré sur la pédagogie « de terrain » qui doit être considérée à la fois comme un modèle théorique et comme un outil de travail concret destiné à :

- apprendre aux élèves à assumer leur propre responsabilité dans la découverte des connaissances ;
- les encourager à développer leur initiative et à imaginer des solutions appropriées pour résoudre les différents problèmes qui se posent à eux ;
- développer leur sens critique ;
- leur apprendre à être réceptifs aux arts plastiques dans le pays, dans les États arabes, dans l'islam et dans le monde ;

- valoriser la dimension sociale en prêtant une attention particulière à l'expérience individuelle et à celle d'autrui, et en apprenant à accepter des points de vue opposés.

Au niveau du secondaire, les cours d'arts plastiques sont facultatifs dans certains établissements et obligatoires dans les instituts modèles des arts.

En Jamahiriya arabe libyenne, l'éducation artistique figure au programme des écoles d'art et de communication spécialisées du second degré mais elle ne fait pas partie des programmes des autres établissements du secondaire.

Ces écoles d'art et de communication comportent deux sections : la section arts plastiques et la section communication. Les études se déroulent sur 4 ans.

Dans la section arts plastiques, la première année est consacrée à l'étude des principes généraux dans les diverses branches du dessin et de la peinture, de la calligraphie arabe, de l'histoire de l'art et des bases du dessin industriel, une étude qui sera ensuite approfondie au cours de la deuxième, de la troisième et de la quatrième années. Du fait de la création récente de ces écoles spécialisées, les manuels scolaires s'élaborent au fur et à mesure de l'ouverture des nouvelles classes.

En Algérie, c'est un nouveau programme qui a été mis en place au début de l'année scolaire 1997-1998, à la suite d'une étude approfondie de la situation de l'enseignement des arts plastiques dans ce pays. Ce programme comprend les 3 unités et composantes pédagogiques suivantes :

- *approche du monde visuel* : observation et organisation de l'espace ;
- *expression artistique* : imagination, créativité, décoration, communication et analyse de tableaux ;
- *culture artistique* : histoire de l'art, calligraphie arabe, esthétique.

Le principal objectif de ce programme est l'élargissement des connaissances des élèves en vue de :

- mettre l'accent sur l'information et les compétences acquises ;
- acquérir une culture artistique de base et apprendre à connaître les différentes écoles et les différents artistes ;
- développer l'esprit d'observation et former l'imagination, le sens critique, l'esprit d'analyse et le jugement des élèves ;
- développer le sens esthétique des élèves et leur goût en matière d'art ;
- apprendre à connaître le patrimoine artistique mondial par le biais de la culture artistique ;

- affiner la perception visuelle et améliorer la dextérité ;
- exercer les élèves à la création d'œuvres modernes qui leur permettront d'établir des liens avec les écoles d'art d'aujourd'hui ;
- aider les élèves à se forger une personnalité équilibrée par la satisfaction de leurs besoins en matière d'art.

Le problème majeur qui se pose aujourd'hui pour l'éducation artistique et l'enseignement des arts plastiques dans les pays du Maghreb, c'est qu'ils ne figurent pas dans les programmes d'études de tous les établissements du secondaire, en partie parce que les installations et les équipements nécessaires sont inexistantes et en partie parce que le nombre des professeurs spécialisés dans ces disciplines est insuffisant. Il est clair que la généralisation de l'enseignement des arts plastiques nécessitera des efforts supplémentaires au niveau de la formation des professeurs comme au niveau des ressources financières, si l'on veut amener cette discipline au niveau des autres disciplines et si l'on veut modifier son statut qui reste un statut marginal de matière facultative.

Le matériel pédagogique dans le domaine de l'éducation artistique

L'ENSEIGNEMENT DES ARTS PLASTIQUES DANS LE PRIMAIRE

Le ministère de l'Éducation de chacun des pays concernés s'est efforcé de donner à l'éducation artistique la place qui lui revenait dans le système éducatif en commanditant des manuels afférents au sujet, notamment pour le primaire. Or, pour pouvoir être utilisés par les élèves, ces manuels, comme tous les autres manuels, doivent être imprimés avec les caractères traditionnels. De plus, ils n'ont commencé à être édités que récemment.

Dans le primaire, non seulement il n'y a pas assez de professeurs avec les compétences et les qualifications requises, mais il n'y a pas non plus suffisamment de salles de classe adaptées.

L'ENSEIGNEMENT DES ARTS PLASTIQUES DANS LE SECONDAIRE

Dans le secondaire, l'enseignement des arts plastiques nécessite des salles de classes spécialement aménagées et un matériel approprié pour permettre aux élèves de développer leurs aptitudes et pour les aider à prendre conscience de leur potentiel en matière d'expression. La réalité, comme nous l'avons vu, est que l'art est habituellement une matière

facultative enseignée dans des conditions qui sont loin d'être idéales, étant donné que les écoles ne satisfont pas aux exigences minimales. En revanche, les établissements modèles du secondaire et ceux qui intègrent les arts plastiques à leurs programmes comme discipline à part entière disposent d'un nombre de salles de classes avec un aménagement adapté et d'un équipement minima. Or, même ces écoles n'ont pas accès aux dernières nouveautés technologiques et ne sont pas en mesure par conséquent d'enseigner cette discipline avec des méthodes modernes.

Autre aspect du problème, les élèves qui étudient l'art ne trouvent pas les ouvrages de référence dans leur langue et sont donc obligés généralement d'utiliser des ouvrages en langue étrangère, qu'ils n'ont pas toujours les moyens d'acheter et qu'ils ont peut-être aussi des difficultés à se procurer sur place.

La place de l'éducation artistique en dehors du cadre scolaire

Les pays du Maghreb portent un intérêt particulier à l'éducation artistique en s'efforçant de lui accorder une place plus importante afin que les élèves soient plus nombreux à bénéficier de cet enseignement. Le système scolaire est cependant incapable d'instituer l'éducation artistique à une échelle suffisante pour satisfaire la demande. Le résultat est que des associations culturelles, des associations de musique, de théâtre et autre, qui s'occupent de jeunes, se sont mises à proposer des activités de toutes sortes dans ces domaines. Mais d'une façon générale, ces associations fonctionnent dans des conditions précaires, faute de moyens, et n'ont jamais une existence très longue. Il arrive bien souvent qu'elles soient obligées de travailler en utilisant le système *ad hoc* et en improvisant plus ou moins.

L'éducation artistique est également enseignée dans des fondations culturelles étrangères comme les centres culturels français, espagnols et russes qui proposent des cours de théâtre, de musique, de danse et d'arts plastiques à une élite talentueuse.

Une grande partie de ces activités supplétives est destinée aux enfants des écoles, notamment ceux entre 7 et 14 ans. Or, même si ces associations et ces fondations mettent assurément leurs locaux et leur matériel à la disposition des élèves, elles n'obtiennent pas toujours les résultats qu'elles pourraient escompter. Qui plus est, elles ne sont soumises à aucun contrôle et bien souvent les professeurs et les directeurs qui sont là n'ont pas les qualifications requises, tout cela se faisant au détriment de la qualité de l'enseignement.

Il est indéniable, malgré tout, que les carences de l'éducation artistique à l'école, et notamment pour ce qui concerne la musique et le théâtre, ont favorisé son développement en dehors des écoles et qu'un plus grand nombre de personnes s'y intéresse aujourd'hui.

Au Maroc par exemple (et la situation est à peu près similaire dans les autres pays du Maghreb), les instituts de musique qui dépendent du ministère de la Culture ou des municipalités et qui se trouvent principalement dans les villes proposent des cours de musique et de danse. Les compositeurs-interprètes, les musiciens et les professeurs de musique marocains sont pour la plupart diplômés de l'un de ces instituts, où la durée des études est de 7 ans.

Dans les pays du Maghreb, des festivals artistiques ont lieu chaque année. Au Maroc, ces festivals s'orientent plutôt vers le théâtre et en Algérie, vers les arts plastiques. Tous les établissements primaires et secondaires peuvent présenter des candidats. Ces manifestations sont comme une arène où seront découverts et encouragés les jeunes talents ; elles permettent aussi aux élèves de participer aux concours régionaux où les meilleurs seront sélectionnés. Chaque festival national accueille ainsi les meilleures pièces de théâtre et les plus belles œuvres plastiques qui ont été choisies pour représenter les régions.

Pour célébrer les différentes fêtes nationales et internationales, et autres, des expositions d'œuvres d'art réalisées par des élèves sont organisées et des concours de récitation, de musique et de poésie ainsi que des représentations théâtrales ont lieu dans les écoles qui s'emploient à préserver cette tradition. Cela dit, la forme et le contenu de ces manifestations n'a guère changé au fil des années. Elles restent avant tout un moyen de célébrer un événement avec la participation des élèves, et non un moyen de faire avancer l'éducation artistique.

Les associations culturelles dépendent des subventions accordées par les ministères concernés et de divers revenus provenant en principe des institutions socioéconomiques locales. Mais ces ressources financières étant insuffisantes, elles ont tendance à être victimes des fluctuations du nombre des adhérents et à exercer des activités saisonnières qui peuvent s'interrompre à tout moment. Les instituts de musique et les institutions culturelles gérées par le gouvernement sont financées directement par les ministères concernés, principalement le ministère de la Culture et le ministère de la Jeunesse et des Sports. Mais leur budget étant réduit, elles ne peuvent mettre qu'un matériel et un équipement réduits à la disposition des adhérents.

En l'absence de stratégies nationales pour financer et développer l'éducation artistique en dehors de l'école, ces associations qui ne disposent que de ressources limitées pour leur

fonctionnement et leur gestion, ne peuvent utiliser de méthode éducative de pointe et elles souffrent d'un manque d'équipement et de matériel et d'une pénurie de personnel d'encadrement spécialisé, tout comme les écoles conventionnelles. Qui plus est, le personnel qu'elles emploient n'a pas les compétences suffisantes en matière de pédagogie et d'enseignement.

Les besoins de modernisation et de développement

AU NIVEAU DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Il est clair que le projet de modernisation et d'élargissement des programmes d'éducation artistique actuels représente une tâche considérable. Certains pays comme le Maroc et la Tunisie ont fait un premier pas en avant en procédant récemment à des réformes. On a beaucoup réfléchi pour définir le matériel et les méthodes les mieux adaptés pour rendre cette discipline plus accessible et pour fournir tous les outils éducatifs nécessaires qui permettraient aux professeurs de l'enseigner et d'en faire bénéficier un plus grand nombre.

Mais il y a toujours un décalage entre le fait d'être un artiste et le fait d'enseigner l'art, et ce parce que la plupart des artistes enseignent dans des instituts de formation des maîtres et que l'on n'a pas encore vraiment songé à mettre en place une politique éducative qui les intégrerait au système scolaire et qui leur ferait accepter l'idée de travailler dans les écoles. Cela pourrait se faire en organisant des expositions, des cours de formation et des rencontres avec les enfants des écoles, ou bien des visites scolaires à l'une ou l'autre des nombreuses expositions qui ont lieu dans les édifices publics, les galeries d'art et les musées.

L'intérêt porté à l'éducation artistique étant un phénomène très récent, la date de parution des manuels est, elle aussi, très récente. Ces derniers ne sont pas encore très satisfaisants au niveau de la forme et du contenu et un gros travail sera nécessaire pour faire éditer des outils pédagogiques appropriés susceptibles d'atteindre les objectifs souhaités. De toute façon, l'usage exclusif des manuels en tant qu'outils pédagogiques est un concept dépassé, surtout à une époque où les médias de l'image, la technologie de l'information, l'image virtuelle et les CD-ROM éducatifs constituent des moyens de communication et des outils didactiques plus efficaces. Même si l'élaboration des manuels est certes indispensable, elle doit s'accompagner parallèlement d'une utilisation élargie des moyens audiovisuels pour permettre l'interactivité avec les nouveaux médias de demain.

En ce qui concerne les méthodes pédagogiques, malgré les directives gouvernementales et les notes ministérielles donnant la priorité à l'épanouissement de l'élève, le manque de compétences chez les professeurs d'arts plastiques et leur méconnaissance des dernières nouveautés en la matière laissent supposer que les objectifs officiellement annoncés ne sont pas toujours atteints. Ces méthodes pédagogiques ne peuvent évoluer que si les professeurs eux-mêmes évoluent et que s'ils acquièrent la maîtrise de leur sujet en matière d'enseignement ainsi que la capacité d'engager une relation immédiate constante avec leurs élèves.

Les textes législatifs qui régissent l'enseignement des arts plastiques font l'objet des mêmes contrôles que ceux qui régissent l'ensemble du système éducatif. De ce fait, leur reconduction ne s'opère pas secteur par secteur, mais au contraire pour toutes les disciplines à la fois et à tous les niveaux. Le fait est qu'en réfléchissant à l'évolution au plan juridique de ces disciplines en tant que partie intégrante des réformes globales, on a d'une certaine manière l'assurance que les directeurs de service et les inspecteurs auront toujours le souci de promouvoir l'éducation artistique dans les pays du Maghreb.

Depuis les années 1990, les ministères de l'Éducation ont prêté une attention particulière aux lois régissant l'éducation artistique. Au Maroc par exemple, la Charte de l'Éducation a donné lieu à un examen complet de l'éducation artistique en vue de la faire évoluer et de l'adapter aux dernières innovations dans le domaine des arts, et notamment des arts plastiques. Cette charte et les ordonnances d'application de celle-ci prévoient la création d'un Centre des Arts et des Médias où l'éducation artistique sera associée au cinéma, à la musique et au théâtre. Ces textes auxquels ont contribué à la fois des spécialistes de l'éducation et des hommes politiques sont destinés à aider à relever le niveau de l'éducation artistique dans l'enseignement primaire et d'en faire une composante fondamentale du système éducatif.

Étant donné que le ministère de l'Éducation était jusqu'alors la seule source de financement de l'éducation artistique, la diversification de cette source, avec la contribution des autorités locales et des acteurs économiques comme les banques et les grands établissements financiers, est une condition préalable indispensable à sa promotion effective. L'aide de l'État à l'éducation scolaire peut par ailleurs se révéler utile si l'on procède à l'unification des programmes, si l'on construit des passerelles entre le secteur scolaire et le secteur parascolaire et si l'on ouvre le système éducatif à des activités didactiques et des activités d'apprentissage périscolaires. Enfin, ces questions concernant bon nombre

d'organisations internationales, il est nécessaire que des accords de partenariat permettant d'introduire l'éducation artistique dans les villages et les régions isolées soient signés.

AU NIVEAU DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Si l'éducation artistique dans le primaire a pour objectif de révéler le potentiel créatif des élèves et de les aider à maîtriser les techniques de base des différents domaines artistiques, dans le secondaire, elle leur permet véritablement d'approfondir leurs connaissances.

L'éducation artistique n'est pas encore intégrée dans tous les établissements du second degré et il est urgent qu'elle le soit, de même qu'il est impératif d'intégrer le théâtre et la musique dans le système scolaire. Le développement de l'éducation artistique dans les établissements modèles et les établissements techniques du secondaire proposant des cours d'arts plastiques et autres nécessitera :

- une spécialisation accrue grâce à l'augmentation du nombre d'heures consacrées à chaque matière en particulier ;
- un élargissement des programmes en veillant à ce que ces derniers soient ouverts à la fois aux valeurs artistiques traditionnelles et aux dernières innovations dans les médias de l'image ; un développement de la réflexion individuelle sur les méthodologies et les méthodes pédagogiques à travers une surveillance étroite et continue des dernières innovations théoriques et pratiques et l'organisation de cours de formation pour les professeurs soit dans le pays, soit à l'étranger, avec le concours d'experts nationaux et étrangers ; la mise en place d'un système d'évaluation continue pour les professeurs comme pour les élèves ;
- une analyse des méthodes de formation des professeurs et la possibilité pour ces derniers de poursuivre cette formation dans leur pays ou à l'étranger, en coopération avec les institutions scolaires du Maghreb, des autres États arabes et des pays étrangers ;
- des accords avec les associations d'artistes, les ministères de la Culture et les musées pour la mise en place à intervalles réguliers de débats, de cours de formation et de conférences par des artistes ; des cours donnés par des artistes invités dans certains établissements secondaires qui auront lieu à des périodes données sous la direction de personnes qualifiées ;
- la publication de manuels présentant un réel intérêt artistique, élaborés à partir de l'expérience d'artistes, de professeurs et d'experts, dont le contenu fera régulièrement

l'objet d'une révision à la lumière des innovations dans ce domaine et qui consacrent un pourcentage donné de leur contenu à l'esthétique arabe, à l'art islamique et à l'artisanat d'art traditionnel ;

- des colloques au niveau national et à intervalles réguliers pour commenter, réviser, normaliser et mettre au point les méthodes pédagogiques ;
- un examen des lois régissant l'éducation artistique, notamment la définition des concepts et le peaufinage de leur contenu, dans le but de parvenir à une plus grande efficacité au niveau de la pédagogie et de la formation initiale et sur le tas, en accord avec les objectifs énoncés, et dans le but de les adapter aux innovations pédagogiques dans ce domaine ;
- la diversification des sources de financement en vue d'un accroissement de celles autres que le budget de l'État.

EN DEHORS DU SYSTÈME SCOLAIRE

Depuis quelque temps, les professionnels de l'éducation commencent à s'intéresser davantage aux activités périscolaires, et plus particulièrement aux activités théâtrales : les pièces jouées par les élèves des écoles jouissent d'une popularité croissante et, à l'heure actuelle, des festivals sont organisés chaque année pour les accueillir. Les activités périscolaires de ce type néanmoins ne s'inscrivent pas systématiquement dans le cadre des programmes d'études ordinaires, elles ne bénéficient pas de l'encadrement nécessaire et leur financement est insuffisant. Leur lien avec l'éducation artistique enseignée dans les écoles doit être clairement montré ; elles doivent s'ouvrir à leur propre environnement socioéconomique ; elles doivent être définies, organisées et supervisées au niveau local, régional et national. La coordination avec les institutions et les personnes concernées est également indispensable si l'on veut élargir le cadre de ces activités et en tirer un plus grand nombre d'avantages.

L'heure est venue pour les ministères de l'Éducation concernés de prêter une attention toute particulière aux institutions, aux organisations et aux associations travaillant dans le domaine de l'éducation artistique, de les consulter au niveau des programmes et des cours et de leur demander des conseils, de définir une stratégie unitaire pour l'éducation artistique, de mettre à profit les activités nouvelles dans ce domaine et d'élaborer un guide à l'intention des institutions et des autorités concernées sous la forme d'une brochure ou d'un site Internet qui permettrait aux parents de donner à leurs enfants les informations voulues.

En attendant que l'éducation artistique soit enseignée à tous les niveaux du système scolaire, il faut espérer que les ministères concernés signeront des accords de coopération avec ces institutions afin de leur fournir du personnel qualifié, de leur indiquer les diverses sources de financement potentielles, de les aider à actualiser leurs programmes et à faire bon usage de leur propre équipement ou de celui fourni par des tiers.

Lesdits ministères doivent également publier, en coordination avec les organisations en question, des rapports d'évaluation annuels sur les activités d'éducation artistique, surtout maintenant que celle-ci commence à occuper une place plus importante à l'école.

Quelles seraient les améliorations possibles ?

Les efforts déployés par les personnes chargées de l'éducation artistique dans les pays du Maghreb montrent que ces dernières sont au courant des récentes innovations à travers le monde. La lenteur de la modernisation, le manque de moyens financiers et la situation peu brillante de l'enseignement en général font qu'il est difficile de se tenir au courant des dernières initiatives de la pédagogie dans ce domaine.

La présente analyse montre qu'il reste des progrès à faire, et ce principalement sur trois niveaux : l'élargissement des programmes et le perfectionnement des méthodes pédagogiques ; la formation des professeurs, la production de manuels et de supports pédagogiques. Il est permis de penser qu'une organisation globale impliquant la coopération de l'UNESCO avec les ONG et les associations professionnelles concernées pourrait contribuer à faire avancer le Maghreb en associant plus activement les professionnels et les institutions de la région aux principales activités et en attirant dans le même temps l'attention de la communauté internationale sur l'expérience et les traditions de la population locale.

Note

1. Le présent article a été présenté pour la première fois à l'« Arab Regional Meeting on Artistic Education » [Rencontre régionale des États arabes sur l'éducation artistique] qui a eu lieu à Amman, Jordanie, du 26 au 28 mars 2002.

Langue originale : anglais

Michael Wimmer (Autriche)

Michael Wimmer a étudié la musique à l'Université de la musique et des arts du spectacle de Vienne, et les sciences politiques à l'Université de Vienne. Directeur général du Service culturel autrichien. Assistant à l'Université de Vienne. Expert auprès du Conseil de l'Europe. Membre fondateur du réseau européen « Arts et Éducation ». Directeur du projet de recherche « Arts et éducation » commandé par le Ministère de l'éducation, de la science et de la culture de l'Autriche. Courrier électronique : Michael.Wimmer@oks.at

L'ÉDUCATION ARTISTIQUE

LA MÉDIATION ARTISTIQUE

DANS LES PROCESSUS D'ÉDUCATION

Michael Wimmer

Depuis quelques années, la pratique appelée « arts et éducation » (*arts and education*) suscite un intérêt croissant. Diverses activités concrètes contribuent à l'extension (aspect quantitatif) et à l'amélioration (aspect qualitatif) de cette pratique qui fait l'objet de discussions aux niveaux national et européen.

Cette évolution encourageante (bien qu'elle soit encore très controversée) a conduit le Service culturel autrichien, interface entre les secteurs de la culture et de l'éducation en Autriche, à effectuer des recherches non seulement pour décrire le cadre où la nouvelle pratique se développe, mais aussi pour analyser les principales tendances politiques et méthodologiques à l'œuvre et proposer des exemples de bonne pratique. Ces recherches visaient à mettre en lumière des considérations qui sont importantes à la fois pour l'évolution de l'art et pour celle de l'éducation dans la mesure où elles suggèrent qu'un rapprochement pourrait s'opérer entre ces deux domaines, même si leurs structures institutionnelles restaient à jamais distinctes (ce qui n'est pas certain).

Je me propose de résumer dans cet article les principaux résultats de nos recherches, puis de faire une série de recommandations qui pourraient contribuer à relancer le débat aux niveaux national et international.

Commençons par une question

Qu'entendons-nous par l'expression « arts et éducation » ?

Il faut d'abord mettre l'accent sur le petit mot « et » (qui est une conjonction dans tous les sens du terme), et par conséquent sur la relation entre deux domaines de la vie sociale

considérés jusqu'à maintenant comme complètement distincts. Dans le catalogue de son exposition *Erziehungskomplex* (Complexe de l'éducation, Vienne, Fondation Generali, 1996), l'artiste Rainer Ganahl présentait cette conjonction comme un lien par lequel « l'art se rattache à son double traditionnellement détesté — l'éducation —, ainsi qu'aux divers établissements d'enseignement »¹. Il voulait dire qu'il existe bien une relation entre l'art et l'éducation, même si elle est assez peu « éclairée », même si elle oscille entre l'indifférence et l'ambivalence amour-haine.

Dans quel contexte cette relation s'inscrit-elle ? Les deux domaines — l'art et l'éducation — sont, sur le plan socio-politique, des produits de l'époque moderne, qui promeut une division du travail rigoureuse. Chacun d'eux se voit assigner un langage technique et des codes spécifiques. Chacun d'eux est donc fermé sur lui-même, et le dialogue entre les deux est impossible. Cette fermeture les empêche de plus en plus d'apercevoir « les horizons et les possibilités à venir » (Bazon Brock, artiste et théoricien de l'art allemand). Pour mettre fin à ces restrictions volontaires, le sociologue allemand Ulrich Beck propose une « réforme des logiques » conforme à la « réflexivité de l'époque moderne »², qui nous permette de dépasser les idées reçues fondées sur la division du travail, d'inventer de nouvelles combinaisons entre les langages ou les codes, et par conséquent de « combiner la vérité et la beauté, la technologie et l'art, l'économie et la politique, etc. »³. On pourrait ajouter : l'art et l'éducation. Beck ne préconise pas l'abandon de toute cohérence dans les différents domaines, au sens où « tout serait possible » (Paul Feyerabend), mais une « correction (transdisciplinaire) des principes systématiques qui, ayant vieilli, sont devenus historiquement irrationnels »⁴.

Un chercheur autrichien, spécialiste de la déviance, Rolf Schwendter, a montré dès 1973, dans sa *Théorie de la sous-culture*⁵, qu'on a besoin d'individus (les « pivots ») capables de comprendre et d'utiliser les langages et les codes de plusieurs disciplines et de plusieurs milieux culturels.

Organisme décentralisé relevant du Ministère fédéral de l'éducation, de la science et de la culture, le Service culturel autrichien essaie de jouer ce rôle de « pivot » et de faire un travail concret de médiation d'autant plus important que, dans le contexte des changements sociaux en cours, il est impossible de maintenir « les simples traditions de l'époque moderne ». Il faut rappeler que la conception de l'art en termes de travail, typique de l'époque simplement moderne, est périmée depuis déjà un siècle.

L'art, tel qu'il est conçu traditionnellement, s'ouvre parfois à des milieux nouveaux, en particulier durant les périodes de démocratisation, ce qui donne à des non-artistes

l'occasion de participer à la vie culturelle. Le théoricien de l'art et psychanalyste allemand Karl-Josef Pazzini affirme qu'il est essentiel, pour défendre et étendre les conquêtes de la démocratie, d'expérimenter différentes formes d'art sur les modes ludique et critique. Il se réfère manifestement à cet égard à une nouvelle conception de l'art qui reflète et influence à la fois l'évolution de la démocratie. Il soutient qu'en ce sens une conception de l'art adaptée à l'époque actuelle ne renvoie pas à la célébration de la richesse collective, mais à une espèce de « luxe né de la nécessité de fuir ou de prévenir une situation aussi déplorable »⁶.

Cette analyse met l'accent sur la relation qui doit absolument exister entre l'art et la société, et souligne l'importance des possibilités de participation. Les méthodes actives sont, à mon avis, les « méthodes d'éducation » par excellence. Pour citer encore Bazon Brock : « L'art crée de nouveaux modes d'accès à la réalité, qu'il nous aide à comprendre par des interventions formelles, aiguissant ainsi notre « sens des possibilités »⁷. » L'art serait donc un moyen particulièrement efficace d'accomplir la réforme des logiques nécessaire, selon Beck, pour dépasser les façons de penser, de sentir et d'agir périmées, fondées sur des dichotomes (ami/ennemi, bien/mal, vrai/faux, public/privé, intérieur/extérieur, etc.).

Le sociologue allemand Thomas Rübke soutient que l'art a pour but à long terme d'explorer les possibilités et les solutions futures :

Cette exploration se fait par des interventions esthétiques adaptées aux différentes situations concrètes. L'art met ici ou là des « accents » qui peuvent nous ouvrir les yeux sur des horizons nouveaux et même renouveler entièrement notre vision des choses, mais qui n'annoncent jamais de solution générale aux problèmes de la société. Les interventions artistiques sont aujourd'hui plus modestes, mais peut-être aussi plus « justes » parce que beaucoup d'artistes sont capables de s'adapter rapidement à différents milieux que leur sens esthétique leur permet ensuite d'exprimer avec précision⁸.

L'art ne nous propose donc pas de remèdes capables de guérir tous les maux de la société. Mais il peut nous indiquer le chemin de la spontanéité, de la découverte de soi, de l'imagination, de la tolérance, de la liberté intérieure, et nous aider à laisser derrière nous des préjugés surannés.

La même incitation au changement se retrouve dans le domaine de l'éducation. L'éducation repose encore plus largement que l'art sur le discours de la rationalité industrielle, qui se reflète encore clairement dans nos programmes d'enseignement scolaire. Certains ont cependant lancé, il y a quelques années, un contre-mouvement en faveur de la « nouvelle culture de l'enseignement et de l'apprentissage ». Cette nouvelle culture, tenant compte des changements continuels de paradigmes, essaie de dépasser l'idée périmée de

territoires disciplinaires séparés en recourant à des méthodes d'enseignement et d'apprentissage fondées sur les concepts de projet et d'interdisciplinarité. Elle partage l'intérêt nouveau porté à l'« enseignement centré sur les élèves », qui met les capacités et les besoins particuliers des élèves au centre du processus de co-apprentissage. Elle s'appuie sur une théorie — le constructivisme pédagogique — suivant laquelle les élèves doivent prendre une part active au remodelage quotidien de leur monde.

Malheureusement, du moins si l'on considère l'Europe centrale, cette nouvelle conception ne s'est pas encore largement imposée. L'Autriche, par exemple, reste attachée à la tradition qui accorde aux arts une importance limitée parmi les autres disciplines.

Cette tradition tournée vers le passé ne peut manquer d'entrer en conflit avec l'évolution de l'enseignement vers une nouvelle vision globale. La conception ouverte de l'éducation, analogue à la conception ouverte de l'art, se réfère à une nouvelle relation entre l'éducation et la réalité, dans laquelle l'éducation apparaît comme une façon particulière de vivre et de travailler.

Le rapprochement entre l'art et l'éducation suppose, semble-t-il, l'abandon progressif d'un discours dominé par la sociologie, et l'adoption d'un autre discours, plus marqué par l'anthropologie. Le spécialiste allemand de l'enseignement artistique Joachim Kettel⁹ indique qu'une nouvelle conception du sujet pourrait voir le jour et réconcilier certains aspects de l'art et de l'éducation mentionnés plus haut.

Kettel soutient que l'organisation du processus d'apprentissage doit permettre aux élèves d'être productifs, de se laisser guider par leur expérience vécue, et de se découvrir eux-mêmes :

Une appréhension réceptive/productive de l'art contemporain centrée sur le sujet, mais jointe à un travail de recherche sur la production artistique consistant en expériences exploratoires, [...] développera la capacité d'autoréférence du sujet et lui donnera accès aux profondeurs pré-linguistiques du moi¹⁰.

L'enseignement artistique devrait évidemment jouer un rôle important dans cette « découverte de soi » :

L'enseignement artistique est plus à même qu'aucune autre discipline d'utiliser, comme sur un terrain de jeu ou dans un laboratoire, les expériences exemplaires de l'art, ses modes de symbolisation, ses stratégies, ses supports et ses matériaux pour développer les capacités latentes des individus. Les différents types de logique et de phénomènes physiques, les connaissances acquises directement par le corps, les perceptions sensorielles et les divers liens qui nous unissent au monde des vivants contribuent ici puissamment au développement d'une

perception différente des temps et des lieux, des contextes, des ambiances et des espaces. Leur combinaison favorise le renouvellement continu du sentiment de la différence, conférant ainsi aux individus une capacité d'adaptation qui leur permet de s'appuyer sur des bases nouvelles et originales qu'ils ont eux-mêmes créées¹¹.

Il vaut la peine de noter ce que l'artiste, théoricien de l'art et pédagogue allemand Pierangelo Masset¹² dit dans ce contexte. Masset met en évidence les relations existant entre la théorie, la production et l'enseignement de l'art, et prône une nouvelle conception de la pédagogie qui « s'inspire de l'esprit de l'art ». L'expérience montre en effet que l'art se coule difficilement dans le moule de la didactique, surtout si l'on définit simplement la didactique en tant que telle comme « l'art d'enseigner et d'apprendre », ce qui suppose qu'elle réfléchit sur les limites de ce qu'on peut enseigner ou apprendre.

Dans le cadre du processus d'éducation, l'art est toujours un élément provocateur, bien que productif, qui remet en question les structures périmées. Il exige constamment de nouvelles réponses à la question « comment organiser le système symbolique existant ? »¹³. L'exploration du processus de recherche et de création artistique, le recours à l'art considéré comme une « incitation inépuisable à regarder, à percevoir et à réfléchir »¹⁴ pourrait nous aider à dépasser la conception traditionnelle de l'éducation.

Le débat théorique

Nous pouvons conclure que les « échanges de langages et de codes » qui ont lieu par-delà les frontières et les discours techniques des disciplines reconnues, n'en sont qu'à leurs débuts. Il nous faut à présent mettre en place les conditions d'un débat théorique pour réaliser de nouvelles possibilités, mais aussi pour maintenir certaines pratiques déjà existantes.

Dans le contexte politique et institutionnel traditionnel de l'Autriche, les domaines de l'art et de l'éducation sont encore assez largement distincts. Fait particulièrement remarquable, il n'y a pas, dans ce pays, de projet qui définisse clairement, même à moyen terme, l'orientation future des politiques publiques en matière de culture et d'éducation ou celle des programmes d'enseignement. En conséquence, la question de l'enseignement artistique est systématiquement écartée de toutes les discussions publiques sur les programmes d'enseignement. Autre problème : il n'y a pas non plus, sur cette question, de recherches fondamentales susceptibles d'étayer les décisions publiques en matière de culture et d'éducation. De ce point de vue, le langage commun des responsables de l'art et de l'éducation reste assez rudimentaire, et la conception qu'ils se font de leurs responsabilités respectives reste en général dominée par des représentations traditionnelles.

En revanche, il est agréable de constater qu'un certain nombre d'établissements culturels et artistiques ont élargi le champ de leurs activités pour mettre des groupes cibles bien définis en contact avec l'art. Il reste cependant beaucoup à faire en ce qui concerne la coopération avec les établissements d'enseignement. Sur le plan pratique, la politique culturelle ne doit pas se contenter de promouvoir les activités créatrices ; il faut aussi mettre progressivement en place une infrastructure culturelle spécialisée qui facilite la médiation artistique tout en respectant l'esprit de la loi fédérale en faveur de l'art.

Pour ce qui est des écoles, on a récemment pris un certain nombre de mesures destinées à y introduire la « nouvelle culture de l'enseignement et de l'apprentissage ». Ces mesures devraient en particulier favoriser le renforcement de la position relative de l'art dans les écoles.

Il pourrait être utile, à ce stade, de jeter un coup d'œil au-delà des frontières nationales. Plusieurs pays voisins de l'Autriche ont adopté des dispositions exemplaires pour affermir les liens fragiles qui unissent l'art et l'éducation. D'autres pays seraient bien avisés de prendre au moins note de ces mesures et d'envisager l'adoption de mesures similaires, d'autant plus que des organisations internationales comme le Conseil de l'Europe, l'Union européenne ou l'UNESCO mettent, elles aussi, l'accent sur l'enseignement de l'art. Le réseau européen « Arts et Éducation » — que l'Autriche a lancé avec succès en 1998, quand elle exerçait la présidence de l'Union européenne — fournit une base solide aux échanges internationaux d'informations et de données d'expérience. La coopération pourrait se développer dans l'avenir sur cette base.

Cette analyse de l'interface entre l'art et l'école avait pour but de rappeler que la situation de l'art dans les écoles demeure précaire. L'enseignement artistique est censé apporter un supplément d'âme aux programmes scolaires ; mais à ce titre il peut être facilement supprimé par n'importe quelle mesure destinée à rationaliser la politique scolaire. D'autre part, on demande généralement aux élèves de la « créativité » sans se soucier de développer leur sensibilité esthétique. Cette contradiction vient de la conception traditionnelle qui voit dans l'enseignement artistique une discipline autonome, distincte des disciplines intellectuelles. Les enseignants ont très rarement une vision personnelle approfondie de l'art en général et de l'art contemporain en particulier. Leurs rapports avec l'art sont souvent faits d'ignorance, de peur et de préjugés, ce qui rend assez difficile la tenue de discussions sérieuses sur l'art entre enseignants et élèves.

Des cas très divers de coopération concrète entre artistes, enseignants et élèves s'accumulent depuis quelques années. Toutes ces expériences semblent avoir suscité

beaucoup d'attentes, et l'on espère que des rencontres interpersonnelles de ce genre, organisées à des fins d'enseignement, pourront créer un contexte pédagogique attrayant et stimulant pour tous les intéressés.

La création d'un tel contexte suppose toutefois que les participants soient constamment disposés à acquérir des connaissances et des compétences nouvelles. Cela vaut en particulier pour les enseignants, dont le rôle ne se limitera plus à transmettre des connaissances théoriques, mais consistera à présenter avec sensibilité des processus de co-apprentissage. Les mêmes exigences s'appliqueront aux artistes : il ne suffira pas qu'ils sachent s'exprimer dans leurs œuvres, ils devront expliquer leur attitude et la proposer comme un modèle susceptible d'inspirer les élèves.

Nous devons, dans ce contexte, relever le défi des « nouveaux médias ». En tant que quatrième technique culturelle, les médias exercent une profonde influence sur l'enseignement scolaire. Mais il ne s'agit pas de substituer un moyen de communication à un autre : un ordinateur ne saurait remplacer un livre, un tableau ou un film. Il est aujourd'hui plus facile d'utiliser divers médias dans une salle de classe, puisqu'ils peuvent se combiner les uns avec les autres. Les liens des modes d'expression artistique avec les médias pourraient se resserrer dans l'avenir, comme le laisse présager dès à présent l'exemple des grandes médiathèques comme l'AEC Linz, en Haute-Autriche, ou le ZKM Karlsruhe, en Allemagne. Le rôle des médias pourrait aussi se renforcer progressivement dans le domaine de l'éducation.

Nous croyons particulièrement important d'améliorer et d'intensifier le travail entrepris sur les principes fondamentaux, notamment dans le domaine de l'éducation. Ce travail va de l'étude minutieuse des cas de bonne pratique à l'application de mesures détaillées et à l'évaluation de leurs effets. Cela ne signifie pas que nous tournions le dos au « projet esthétique » (Gert Selle), qui n'a guère d'autre fin que lui-même. Il nous paraît, au contraire, nécessaire de tenir compte de ce projet pour définir le cadre dont l'enseignement artistique a besoin, et pour conférer à cet enseignement une qualité durable. La viabilité de la relation établie depuis peu entre l'art et l'éducation dépendra de l'empressement des acteurs concernés à « définir (en permanence) la fonction de l'art »¹⁵ afin d'expliquer aux responsables politiques et au public quelle fonction l'art doit remplir dans les écoles.

Il n'est pas moins intéressant d'examiner la capacité des établissements culturels et artistiques à se transformer en établissements d'enseignement. Pour recueillir des données empiriques susceptibles d'illustrer ce phénomène, nous avons envoyé un questionnaire détaillé aux principaux établissements culturels et artistiques d'Autriche. Le taux de réponse,

qui atteint 50 %, témoigne du grand intérêt porté à cette question. L'analyse des réponses a confirmé nos estimations en montrant que les activités destinées à transmettre la connaissance de l'art sont en nette progression depuis quelques années, notamment dans les musées et dans le cadre des expositions¹⁶. Ces progrès sont cependant limités par l'insuffisance du financement public et parce que le personnel directement chargé du travail pédagogique prend une part trop faible aux décisions des établissements.

Je pourrais citer ici, à titre d'exemple positif, le CLUB du Service culturel autrichien, qui sert déjà de tribune à plus de 100 établissements culturels et artistiques prêts à mettre leurs méthodes de médiation artistique à la disposition des écoles.

En ce qui concerne les différentes disciplines artistiques, l'analyse de la situation et des modes de médiation des beaux-arts, du théâtre et de la musique montre que les points de vue varient encore beaucoup selon les établissements. Les uns considèrent que leurs caractéristiques institutionnelles les vouent essentiellement à la transmission, alors que les autres s'efforcent de mettre en place un cadre adapté aux exigences de la médiation artistique. Fait remarquable, les praticiens de la médiation artistique qui ont une conception ouverte de l'art, ne se sentent pas nécessairement des affinités avec le système d'éducation. Il arrive même souvent qu'une rivalité se manifeste entre le représentant de l'art et l'enseignant au cours du projet de médiation artistique en milieu scolaire ; et cette rivalité conduit parfois à l'exclusion de l'enseignant de ce qui était au départ un projet commun.

L'expérience du Service culturel autrichien montre cependant que les enseignants doivent participer aux projets de médiation artistique pour que ceux-ci aient une influence durable. C'est en effet l'évaluation à laquelle l'enseignant procède devant sa classe au terme du projet, qui décide rétrospectivement du succès de l'entreprise. La médiation artistique doit donc être soigneusement préparée ; il faut en particulier définir d'avance les rôles respectifs de l'artiste et de l'enseignant, afin d'éviter toute rivalité entre eux.

Lorsqu'on emploie l'expression « arts et éducation », on se réfère aussi à la question de l'élargissement des débouchés dans le domaine culturel. Sur ce point, l'Autriche essaie de rattraper d'autres pays d'Europe où le débat est déjà passablement avancé, et qui ont déjà pris quelques mesures administratives efficaces (création de programmes d'études, subventions pour les artistes, etc.). Il faudra réformer complètement les programmes des écoles supérieures d'art. En Autriche, cette réforme ne fait que commencer dans le cadre de la réorganisation actuelle de tous les établissements d'enseignement supérieur.

Des projets en cours dans les domaines de la littérature, du théâtre et de la danse assignent aux artistes des rôles nouveaux dans le contexte d'une évolution globale de la

société. La « conception ouverte de l'art » évoquée plus haut s'exprime dans la définition de ces rôles : les artistes ne sont plus les prisonniers volontaires de leurs tours d'ivoire, mais essentiellement des participants actifs qui savent intervenir dans les divers domaines de la vie sociale pour ouvrir des perspectives plus larges à chacun d'entre nous.

Les artistes pourront ainsi enrichir les processus d'éducation scolaire en apportant leurs connaissances spécifiques. Ceux qui interviendront pour la première fois dans une école, remarqueront sans doute aussitôt que le milieu scolaire qu'ils ont connu dans leur jeunesse s'est depuis considérablement modifié et diversifié. Beaucoup s'apercevront que de telles interventions exigent des compétences particulières qu'ils peuvent acquérir en suivant les programmes d'études (postscolaires) proposés aux artistes.

Le Service culturel autrichien a conçu une série de cours professionnels relatifs à différentes matières pour aider les enseignants à mieux connaître l'art contemporain et ses représentants. Dans la plupart des cas, les enseignants, semblables sur ce point aussi aux artistes, manifestent rapidement le besoin d'élaborer une attitude personnelle à l'égard de l'art. C'est après tout la capacité de l'enseignant à adopter une telle attitude qui donne à ses élèves la confiance nécessaire pour participer à une expérience collective dont on ne peut prévoir les résultats dans le détail. La réussite du projet ne dépend plus ensuite au premier chef des connaissances de l'enseignant en matière artistique, mais de son empressement à accepter un processus de co-apprentissage qui l'amènera à révéler quelques-uns de ses sentiments les plus profonds. Nous voyons, là encore, que les enseignants peuvent être des exemples vivants de la compatibilité entre l'art et l'éducation. Les enseignants peuvent être aussi des artistes, et inversement. Le chef d'orchestre Simon Rattle écrit, par exemple, dans son rapport au gouvernement britannique intitulé *All our futures* (Notre avenir à tous) : « L'artiste du XXI^e siècle sera en même temps un éducateur¹⁷. »

Recommandations au niveau européen

Bien que la question des relations futures entre l'art et l'éducation transcende les différentes régions du monde, le champ d'application de nos propositions pratiques se limite, pour l'essentiel, au territoire de l'Union européenne.

Les anciennes Directions générales X et XXII se sont réunies pour former une nouvelle unité nommée « Culture et Éducation », afin de répondre au besoin croissant de voter et de coopérer indépendamment des divisions administratives traditionnelles. Pour combiner avec succès l'art et l'éducation, il faut établir une certaine transparence, ce qui suppose une vue

d'ensemble sur les chiffres, les programmes, les mesures et les évaluations pertinentes, au moins à l'échelle des États membres du Conseil de l'Europe.

La dernière initiative, dans ce domaine, du gouvernement des Pays-Bas, qui a proposé la création d'un réseau de responsables politiques et administratifs européens, pourrait être très féconde.

Un tel réseau pourrait contribuer beaucoup au développement des échanges internationaux d'informations sur les mesures prises par les différents gouvernements dans le domaine de l'enseignement de la culture, ainsi qu'à l'élaboration de procédures collectives. Il faudra coordonner soigneusement les activités de ce réseau avec celles du réseau européen « Arts et Éducation », qui fournit déjà une tribune libre aux établissements européens d'enseignement de la culture et qui est à même de participer à l'important travail pratique exigé par cette initiative.

Les programmes de l'Union européenne déjà existants comme les programmes Socrate, Jeunesse et Culture ou Media 2000, ainsi que ceux qui relèvent des « actions conjointes », devront être activés pour promouvoir des projets communs en matière d'enseignement artistique.

Il faudra, pour cela, évaluer l'action menée actuellement en faveur de l'enseignement artistique au niveau de l'Union européenne, et s'appuyer sur les résultats de cette évaluation pour élaborer les futurs programmes. Il faudra notamment évaluer les programmes CONNECT qui sont encore gérés sur la base des divisions administratives traditionnelles.

Les autres organisations internationales qui s'occupent de culture et d'éducation, en particulier le Conseil de l'Europe et l'UNESCO, doivent, elles aussi, mettre l'accent sur l'enseignement artistique. Il est d'autant plus regrettable que le Conseil de l'Europe ait supprimé, sans le remplacer, le programme « Culture, créativité et jeunesse », qui se rapportait à ce type d'enseignement.

En ce qui concerne l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), qui s'efforce entre autres choses de comparer périodiquement la qualité des systèmes d'éducation nationaux, il faut avant tout souligner l'importance de l'enseignement de la culture pour déterminer les compétences essentielles des individus, lesquelles sont l'objet d'une demande croissante sur le marché du travail. Le programme DeSeCo (Définition et Sélection des Compétences clés) présente actuellement à cet égard le plus grand intérêt. Diverses études préparatoires sur cette question, notamment des études britanniques et allemandes sur l'évaluation et l'attestation de la contribution de

l'enseignement de la culture au développement des compétences essentielles, pourraient ici nous servir de base.

Recommandations aux autres niveaux politiques et administratifs et au niveau des établissements

LES POLITIQUES DE LA CULTURE ET DE L'ÉDUCATION

Il faut :

- Concevoir une organisation des programmes compréhensible pour le public en mettant l'accent sur des politiques de la culture et de l'éducation destinées à relier l'art et l'éducation.
- Disposer que les organismes administratifs régionaux ne recevront les fonds publics alloués pour promouvoir l'expression artistique que s'il peut être prouvé qu'ils ont conçu ou mis en route des projets de médiation artistique à visée pédagogique.
- Combiner des mesures, jusque-là indépendantes, de politique culturelle et de politique de l'éducation pour fixer une orientation stratégique commune à ces deux domaines.
- Fournir une base à la planification (au moins à moyen terme), à l'application et au suivi des politiques en matière de culture et d'éducation.
- Accompagner les mesures d'évaluation d'efforts accrus pour améliorer les résultats et pour mieux vérifier l'efficacité des mesures prises en matière de culture et d'éducation.
- Mettre en place une organisation administrative qui distingue nettement les principes théoriques de leur application ; soustraire les politiques de la culture et de l'éducation au domaine de l'action administrative immédiate; charger les établissements compétents d'appliquer ces politiques sur la base de principes clairement définis, et vérifier qu'elles sont appliquées efficacement (cette vérification incombe aux autorités dont émane la délégation de pouvoir).
- Renforcer la capacité de communication et de coopération des fonctionnaires à tous les niveaux politiques et administratifs, indépendamment des divisions administratives traditionnelles, dans les domaines de la culture et de l'éducation.
- Coordonner les différentes procédures dans le domaine de l'enseignement artistique, et assurer une amélioration constante de cet enseignement.

- Essayer de prévoir quelles expériences pourraient réussir en Europe, en examinant la praticabilité des méthodes employées.

LES ÉCOLES

Il faut :

- Reconnaître que les divers modes d'expression artistique contribuent pour une part essentielle au développement individuel et collectif, et que l'art nous donne accès à la connaissance au même titre que la science.
- Associer la médiation artistique et l'enseignement de la culture à l'évolution actuelle de l'école, considérée sous le plus grand nombre d'aspects possible (nouvelle culture de l'apprentissage, développement des compétences essentielles, assimilation de l'école à une organisation pédagogique, amélioration de l'enseignement, éducation continue, etc.).
- Accorder une attention suffisante aux aspects sensoriels/esthétiques du développement des élèves aussi bien qu'à la dimension créatrice de leur personnalité, afin d'organiser efficacement les processus d'enseignement et d'apprentissage.
- Appliquer des méthodes différentes selon les classes d'âge, afin que les différentes disciplines artistiques fassent l'objet d'un traitement approprié.
- Cesser d'assigner à l'art, comme on le fait traditionnellement, une position subalterne dans les programmes d'enseignement scolaire, et tirer pleinement parti des divers moyens disponibles pour faire de l'art un instrument pédagogique à part entière dans le plus grand nombre de matières possible.
- Promouvoir une conception dynamique de l'art qui ne se limite pas à la reconnaissance exclusive des œuvres conformes à une tradition particulière, ce qui suppose notamment une participation active qu'on peut obtenir en associant des artistes aux processus d'apprentissage dans les écoles.
- Accorder une attention particulière, dans les écoles, aux nouvelles technologies et aux divers débats relatifs à l'art contemporain (la discussion doit cependant porter sur les contenus, sur la dimension culturelle des œuvres, et non pas sur des questions purement techniques).

- Rassembler un plus grand nombre de documents sur les cas de bonne pratique, en y joignant des comptes rendus de recherche scientifique, pour étayer les mesures à prendre concernant l'enseignement de la culture dans les écoles.
- Prendre des mesures capables de renforcer les relations publiques afin de mieux faire comprendre au public la nécessité d'introduire l'art dans les salles de classe (introduction qui suppose la création d'un contexte pédagogique approprié).
- Développer et coordonner les services complémentaires permanents, les services consultatifs et les programmes de formation complémentaire à l'enseignement artistique destinés notamment aux enseignants, mais aussi aux chefs d'établissement et aux partenaires des écoles, à tous les niveaux de la hiérarchie administrative.
- Explorer le nouveau domaine constitué par les relations entre l'art, l'école et l'économie, afin de déterminer l'influence de l'art sur le développement des compétences essentielles qui font l'objet d'une demande économique croissante.
- Prendre de nouvelles initiatives en faveur des « Innovations dans l'enseignement de l'art et de la culture » (IATC) pour améliorer l'enseignement artistique. Par analogie avec le programme IMST , qu'on a récemment prolongé pour continuer à développer l'enseignement des mathématiques et des sciences de la nature, le programme IATC a pour but d'améliorer durablement l'enseignement artistique dans les écoles, et plus précisément de créer un système spécifique d'aide à l'expression artistique capable d'élargir les bases méthodologiques de l'enseignement de l'art et, par conséquent, de faciliter l'examen, dans les salles de classe, de toutes les formes contemporaines d'expression artistique.
- Reconnaître publiquement, par des distinctions officielles, la qualité des écoles qui mettent l'accent sur la culture et font une large place aux diverses formes contemporaines d'expression artistique dans l'enseignement scolaire.

LES PROGRAMMES PÉDAGOGIQUES DES ÉTABLISSEMENTS CULTURELS ET ARTISTIQUES

Il faut :

- Servir l'intérêt général en élaborant des programmes pédagogiques destinés à des groupes cibles, ainsi que des programmes de médiation artistique.

- Exiger des compétences plus étendues et, sur certains points, plus spécialisées du personnel chargé des activités pédagogiques et de la médiation artistique ; améliorer l'organisation administrative des domaines d'activité de ce personnel (division interne du travail, répartition des responsabilités, création de départements et de budgets spécifiques, etc.).
- Associer des représentants de toutes les disciplines artistiques aux activités des établissements en matière de médiation artistique.
- Créer une tribune d'où les représentants des établissements culturels et artistiques pourront s'adresser au public et faire pression sur les responsables politiques pour que les diverses formes d'expression artistique soient plus largement reconnues à l'intérieur et à l'extérieur du cadre scolaire (comme l'est déjà le sport).
- Se servir des Activités du CLUB comme d'une tribune libre destinée à promouvoir l'introduction des programmes actuels d'enseignement et de médiation artistique dans les écoles.
- Renforcer la coopération des établissements culturels et artistiques avec les écoles, surtout aux niveaux local et régional, par exemple en incitant certains établissements culturels ou artistiques ou certains artistes animés de préoccupations culturelles à parrainer des écoles, ou en soutenant des projets d'activité artistique ou culturelle fondés sur des approches de type scolaire.
- Donner aux écoles l'occasion d'utiliser les équipements des établissements artistiques.
- Proposer aux enseignants et aux élèves des stages de formation pratique dans les établissements culturels et artistiques.

LA FORMATION (POSTSCOLAIRE) À L'ENSEIGNEMENT DE L'ART

Il faut :

- Analyser dans le contexte de l'offre et de la demande les possibilités de créer de nouveaux domaines d'activité professionnelle pour les artistes dans le secteur socio-économique ou tertiaire (enseignement artistique, mais aussi santé et action sociale) et dans le secteur de l'industrie privée ; accroître la demande dans ces secteurs du marché.

- Mettre en place des structures durables fondées sur les résultats de ces analyses (compétences demandées, etc.) pour élaborer des programmes de formation et d'orientation destinés aux artistes désireux de travailler à leur compte dans ces nouveaux domaines (création d'emplois pour les artistes dans le secteur des services, aide initiale aux artistes, orientation professionnelle, etc.). On pourrait créer des « centres d'orientation professionnelle » qui seraient dirigés conjointement, par exemple, par les écoles supérieures d'art et les centres de formation à l'enseignement artistique.
- Créer sur Internet un service d'information et de communication relatif aux « métiers de la culture », où les tendances et les projets nationaux et internationaux seraient présentés et discutés (recension et description des organismes compétents, des projets et des études pertinentes, informations sur les agences pour l'emploi, etc.). Ce service pourrait être dirigé conjointement, par exemple, par les écoles supérieures d'art et les centres de formation à l'enseignement artistique.
- Organiser des programmes de formation postscolaire spécialisée ou polyvalente destinés aux représentants des différentes disciplines artistiques, pour former des médiateurs artistiques qualifiés.
- Créer — autour de certains événements, sur la base de tables rondes, au sujet des activités de certains groupes de pression, etc. — des réseaux pour les artistes désireux de travailler à l'intérieur ou à l'extérieur du cadre scolaire.
- Associer les artistes et les enseignants aux projets d'éducation continue.
- Créer des programmes de formation postscolaire destinés à la fois aux artistes et aux enseignants pour mieux les préparer à travailler ensemble à l'intérieur et à l'extérieur du cadre scolaire (définition des attentes, répartition des responsabilités, etc.).
- Prendre des mesures, aux niveaux national et international, pour préparer correctement les enseignants à associer des artistes à leur enseignement.
- Instaurer une étroite coopération entre les établissements d'enseignement (postscolaire) dans le domaine de l'art (écoles d'art et écoles normales).
- Systématiser et élargir la formation postscolaire dispensée par les écoles normales, pour mieux préparer les enseignants (si possible, de toutes les matières et de tous les types d'établissement) à intégrer les diverses formes actuelles d'expression artistique dans leur enseignement.

- Elaborer des matériels et des dossiers pour les enseignants désireux d'associer des artistes à leur enseignement.
- Organiser un réseau et des échanges entre les responsables des différents projets de formation (postscolaire) à l'enseignement du théâtre, de la musique, des beaux-arts, etc., pour qu'ils puissent discuter des questions communes et des problèmes fondamentaux dans un cadre interdisciplinaire, et élaborer ensemble de nouvelles solutions et de nouveaux programmes de formation.

Notes

1. Rainer Ganahl, *Erziehungskomplex* [Complexe de l'éducation], Vienne, Fondation Generali, 1996. (Catalogue de l'exposition)
2. Ulrich Beck, *Die Erfindung des Politischen* [L'invention du politique], Francfort, Suhrkamp, 1993.
3. *Ibid.*, p. 194.
4. *Ibid.*, p. 195.
5. Rolf Schwendter, *Theorie der Subkultur* [Théorie de la sous-culture], Cologne, Athenaeum, 1973.
6. Voir Karl-Josef Pazzini, *Kulturelle Bildung im Medienzeitalter* [L'enseignement de la culture à l'ère des médias], Bonn, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, 1999.
7. Bazon Brock interviewé par Elisabeth Loibl/ÖKS-Kulturell, document non publié.
8. Thomas Rübke, *Kunst und Arbeit, Künstler zwischen Autonomie und sozialer Unsicherheit* [Art et travail, les artistes entre l'autonomie et l'insécurité sociale], Essen, Klartext, 2000.
9. Voir Joachim Kettel, *SelbstFREMDEheit* [L'aliénation du moi], Oberhausen, Athena, 2001.
10. *Ibid.*, p. 432.
11. *Ibid.*, p. 433.
12. Pierangelo Maset, *Praxis Kunst Pädagogik* [Pratique, art, enseignement], Lüneburg, Hyde, 2001.
13. Wolfgang Zacharias et Karl-Josef Pazzini, Sense & Cyber: Gibt es eine Mediengeneration ? [Sens et cybernétique: y a-t-il une génération des médias ?], *Projektinformationen* (Unna, Allemagne, Bundesverband der Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Einrichtungen e.V.), octobre 2001. <http://www.bjke.de>
14. Bazon Brock, *op. cit.*
15. Voir Max Fuchs, *Wozu Kunst ? Zur sozialen und individuellen Funktion und Wirkung von Kunst* [A quoi sert l'art ? La fonction et l'efficacité sociales et individuelles de l'art], Remscheid, BKJ, 2001.
16. Le site Web du Service culturel autrichien contient le texte intégral du rapport en allemand (possibilité de téléchargement), ainsi qu'une foule d'informations supplémentaires, en allemand et en anglais, sur les activités du Service : www.oks.at.
17. National Advisory Committee on Creative and Cultural Education, *All our futures: creativity, culture and education* [Tous nos avenir ; créativité, culture et éducation], p. 7, Londres, Department for Education and Employment, 1999.

Langue originale : anglais

Dalia Siaulytine (Lituanie)

Directrice générale du Département de l'Enseignement général au ministère de l'Éducation et des Sciences. Titulaire d'un doctorat de sciences sociales de l'université de Vilnius et d'une maîtrise de l'université de Siauliai. Cofondatrice de l'European Association Artsandeducation Network (1999) et du Forum for CHIKYU Kids (Earth Kids Environment Network) (2002), elle est aussi membre de la commission de ces deux organisations. Elle a participé à des conférences internationales où elle a présenté plusieurs communications sur les politiques d'éducation à l'esthétique et à l'environnement. Elle est également l'auteur de plusieurs articles de journaux et autres publications. Courrier électronique : dalia@menas.lt

L'ÉDUCATION ARTISTIQUE

L'ÉDUCATION ARTISTIQUE

EN LITUANIE :

L'OPTION DES MÉTHODES ACTIVES

Dalia Siaulytine

L'histoire récente

Pour comprendre le statut et le rôle de l'éducation artistique dans le système éducatif lituanien d'aujourd'hui, il est nécessaire de connaître un peu l'histoire de ce dernier. Issu du système étatique centralisé de l'Union soviétique, le système éducatif lituanien a vu le jour dans les années 80. Cette initiative répondait à une nouvelle volonté de décentralisation de l'éducation pour un enseignement plus proche des valeurs nationales. C'est en 1988 qu'apparut pour la première fois le concept d'« école nationale » considéré aujourd'hui comme le point de départ de la réforme de l'éducation en Lituanie. Adopté en 1992, le « Concept général d'éducation » constitue le document le plus important paru depuis le début de la réforme. Il pose les fondements de cette réforme : l'adhésion fondamentale aux valeurs démocratiques et de nouvelles notions politiques et économiques. Au départ, ce type de mutation ne pouvait s'opérer que si l'éducation en Lituanie faisait l'objet d'une réforme radicale et se fixait de nouveaux objectifs. À l'heure actuelle, la réforme est engagée dans la phase suivante dont les principales priorités sont : garantir la qualité de l'éducation ; harmoniser le système éducatif pour assurer une formation permanente ; rénover l'infrastructure de tout le système hérité de la période soviétique ; optimiser le réseau scolaire ; relever les défis lancés par les technologies de l'information.

Mais une certaine distance sépare encore les intentions du « Concept général de l'éducation » et celles que reflètent les programmes scolaires nationaux. Ces derniers laissent théoriquement une marge de manœuvre aux enseignants pour élaborer et appliquer leur propre programme, mais nombre de maîtres ont déjà de la peine à terminer le programme qui leur est imposé dans le temps qui leur est imparti. En ce qui concerne l'éducation artistique, les arts plastiques et la musique sont les matières dominantes en Lituanie comme dans la plupart des pays d'Europe orientale. Ces deux disciplines sont traditionnellement obligatoires tandis que le théâtre, la danse et les arts décoratifs se présentent en général comme des activités périscolaires.

Après les événements de 1990, il a fallu faire la transition entre les programmes dictés par l'idéologie et ceux répondant à une doctrine plus libérale. C'est ainsi que s'est engagé le débat actuel sur l'éducation artistique à l'école. Il faut dire cependant que les idées sur l'éducation fonctionnelle ont cours en Lituanie depuis la fin du XVIII^e siècle, avec une période plus marquée entre 1918 et 1940. Aujourd'hui, ces idées connaissent un regain d'intérêt auprès des théoriciens de l'éducation et des réformateurs.

Dans l'ensemble, l'apprentissage et le travail à partir d'un projet sont des éléments nouveaux dans nos écoles. Des expériences individuelles ont eu lieu dans certains établissements et dans certains domaines. Leur généralisation nécessiterait des connaissances spéciales ainsi qu'un matériel et des stratégies appropriés. Cela pourrait être une première étape vers la pédagogie interprétative.

Plusieurs éléments ont contribué à une approche positive de l'éducation artistique dans notre système éducatif.

Notons d'abord que de nombreux établissements d'enseignement général ont donné aux professeurs d'arts plastiques la possibilité d'utiliser des méthodes actives. Ces méthodes où la relation maître/élève est une relation d'« indépendance » venaient s'ajouter aux méthodes traditionnelles employées pour les matières figurant aux programmes d'études. L'éducation artistique faisait également de nombreux adeptes en tant qu'activité périscolaire, ce qui compensait le peu de temps alloué à cette discipline. Les activités proposées étaient basées principalement sur l'expérience des professeurs.

Vient ensuite le fait que les écoles d'arts plastiques et les établissements d'enseignement général avec des horaires « renforcés » pour les disciplines artistiques ont contribué à faire naître l'idée que l'éducation artistique était un champ d'activités exceptionnel pour développer la créativité et l'intellect de l'individu. Ce genre d'école

employait traditionnellement des artistes professionnels, c'est-à-dire des personnes à l'esprit créatif sachant éveiller l'intérêt de leurs élèves pour les arts plastiques.

L'une des tâches essentielles de la réforme en cours est de réduire le volume de l'enseignement dogmatique par imitation au profit de la pédagogie interprétative. Bien que par le passé il ait été officiellement décrété qu'enseignement et apprentissage devaient être étroitement liés aux réalités, l'éducation passive et dogmatique restait dominante et les élèves apprenaient à répondre à des questions qu'ils avaient déjà préparées. Ce type d'enseignement est bien sûr devenu obsolète de nos jours.

Au cours de mes recherches, j'ai observé que déjà à l'époque soviétique, il était fréquent que les professeurs d'arts plastiques emploient des méthodes actives, notamment la méthode du projet. Même si cela se passait essentiellement en dehors des classes traditionnelles ou dans les clubs de jeunes, des expériences de ce type étaient un complément utile au programme d'études ordinaire. Rares étaient néanmoins les écoles qui osaient tenter cette expérience parce qu'elles ne pouvaient pas se référer à des travaux de recherche empirique dans ce domaine, ni à des recommandations concrètes.

Il conviendrait ici de parler des traditions culturelles lituaniennes qui ont joué autrefois un rôle important dans l'éducation artistique. Je parlerais même d'une approche particulière de la culture visuelle sur fond émotionnel, j'entends par-là une culture visuelle ni très poussée ni hautement esthétique, mais engendrant une impression visuelle. Nous pouvons citer l'exemple des autels au bord des routes avec leurs statuettes de saint (sculptées dans le bois), des chapelles en bois à l'extérieur des fermes, des ustensiles ménagers décorés, etc. Chercheurs et idéologues se sont efforcés de faire reconnaître et respecter la culture ethnique, alors fort répandue, fait très important surtout quand on sait que les relations avec le monde occidental étaient alors interdites. La culture ethnique fut alors choisie comme une chose à respecter et à perpétuer. L'éducation artistique n'était plus simplement le fait d'apprendre le dessin et la peinture à un enfant. Elle avait désormais beaucoup d'autres atouts.

Enfin et surtout, nous devrions parler du contexte socioculturel. En raison du nombre extrêmement limité des possibilités de contacts avec d'autres cultures par l'intermédiaire des arts et de la prédominance du réalisme socialiste en tant que méthode d'éducation artistique, il y avait une sorte — j'irais jusqu'à dire — de pauvreté de l'environnement visuel. Les collections de musée et les expositions de peintures politiquement correctes avaient pour seule concurrence des livres pour enfants ennuyeux, des films sans vie et des spectacles sans originalité. Aujourd'hui, la situation a radicalement changé et les formes traditionnelles de la culture visuelle ne sont plus en mesure de résister à celles apparues récemment qui sont

aujourd'hui florissantes. Sous le régime socialiste, la pression qu'exerçait l'idéologie sur la culture et l'éducation était extrêmement forte, et plus particulièrement sur l'éducation.

Après l'indépendance

Quand une idéologie n'a plus cours dans un pays et que ce pays accède à l'indépendance, l'éducation a également de fortes chances de former des esprits indépendants et créatifs. Elle se met alors en quête de nouvelles méthodes d'enseignement en analysant les expériences des autres pays et les pratiques anciennes les meilleures.

L'un des objectifs de cette étude était de résumer ce qui a été fait en Lituanie dans le domaine de l'éducation artistique avant la seconde guerre mondiale et ce qu'il est possible d'emprunter à cette période.

Ainsi que je l'ai dit précédemment, ce sont essentiellement les artistes associés à l'éducation artistique qui ont introduit les premières des idées progressistes dans ce domaine en Lituanie. Ils ont adopté cette position de manière naturelle, sans procéder à aucune analyse ni aucune évaluation scientifique que ce soit. Il était très important pour moi de voir les résultats obtenus, d'examiner la portée de ces idées progressistes dans le domaine de l'éducation artistique et de tirer quelques conclusions théoriques.

Après avoir été présentée non pas comme une *méthode* et mais comme une *spécificité* des disciplines artistiques, la méthode du projet, de par son statut officiel, permet aujourd'hui aux professeurs de programmer des activités artistiques avec une indépendance accrue. Dans mon étude, je décris ses principales caractéristiques dans le domaine de l'éducation artistique, mon objectif étant de parvenir à une généralisation de cette expérience en encourageant les professeurs à en faire usage, de trouver une justification à son application et d'en formuler les modalités.

La réforme des programmes d'études et des méthodes d'enseignement a vu le jour presque aussitôt après la proclamation de l'indépendance de la Lituanie en 1990. Les textes de la Réforme de l'éducation dans ce pays faisaient mention d'une nouvelle approche du développement de l'individu en accord avec les impératifs du futur, d'idées favorisant l'éducation démocratique, de la création d'une école humaniste et d'une éducation centrée sur l'élève. Or, il aurait été impossible d'envisager une tentative de démocratisation du processus éducatif et de réunir les conditions nécessaires pour soutenir la cause des enfants et des jeunes sans tenir pleinement compte des théories et des pratiques éducatives en matière d'art.

L'évolution de l'éducation artistique retient particulièrement l'attention des théoriciens, des coordinateurs et des praticiens de l'éducation ainsi que celle des hommes politiques, des artistes et des travailleurs attachés à la culture de différents pays. La formation artistique des jeunes a également fait l'objet de discussions au sein d'organisations internationales comme l'UNESCO, l'Union européenne et le Conseil de l'Europe. En 1989, la communauté internationale, à l'exception de quelques rares pays, a adopté la Convention relative aux droits de l'enfant, convention qui assurait aux enfants le droit de se livrer à des activités créatives.

L'éducation artistique

L'efficacité de l'éducation artistique est essentielle pour le progrès de l'éducation en général, surtout à l'ère de l'information où la créativité individuelle doit relever de nouveaux défis. Des spécialistes renommés de l'éducation artistique ont attiré l'attention sur le rôle très important que joue celle-ci dans le développement de la personnalité des jeunes en contribuant au développement des capacités de réflexion, en stimulant la créativité et en aidant chacun à avoir un certain jugement de valeur et une certaine vision des choses. Nombre de pédagogues et de théoriciens soulignent l'importance de l'éducation artistique dans la société contemporaine, une société de l'information, et des incidences qu'elle peut avoir sur les mutations de l'enseignement général en créant un renouveau de l'esprit démocratique et de l'esprit de modernité. Ils mettent l'accent sur le rôle que joue l'éducation artistique dans le renforcement de la motivation à apprendre, dans le dépassement des barrières à l'étude et dans la maîtrise des émotions négatives (inertie, anxiété, ennui) ainsi que sur les possibilités de développement des valeurs humanistes à travers les activités artistiques pour les enfants.

Le statut de l'éducation artistique dans le système de l'enseignement général a été modifié à maintes reprises au cours de la réforme de l'enseignement. Les principales contributions de cette réforme ont été : l'élaboration et la publication du Concept d'éducation artistique (1992) ; l'extension du programme d'éducation artistique de la première à la douzième année ; l'élaboration du programme général d'éducation artistique pour l'école élémentaire (1997) ; la mise en place de principes d'éducation artistique (1997) ; l'ébauche de recommandations relatives à l'éducation artistique (2000) ; la mise en application d'un programme général et de principes généraux (2002). Depuis 1995, il existe un baccalauréat artistique. Un nombre croissant d'élèves s'y présentent chaque année. En 2001, 4976 candidats ont été reçus.

Mais alors que de nombreux problèmes attendent d'être résolus dans le domaine de l'éducation artistique, de nouvelles questions urgentes se posent concernant la réforme de la formation récemment mise en place. Généralement, trois catégories de problèmes se distinguent : les problèmes théoriques et méthodologiques, les problèmes matériels et techniques et les problèmes socioculturels.

L'une des questions les plus urgentes à traiter aujourd'hui est l'élaboration de nouveaux programmes de formation artistique et de nouveaux modèles d'éducation artistique. Une analyse des programmes destinés aux écoles secondaires en Lituanie et des programmes sur mesure mis en place par les professeurs pris isolément montre les divergences qui existent entre les différentes théories et les différents courants dans ce domaine. Trois grands courants continuent d'influer sur le concept d'éducation artistique dans l'enseignement général :

1. *L'éducation artistique en tant que formation professionnelle* : des méthodes spéciales de formation professionnelle s'imposent dans divers domaines pour les artistes exerçant dans le cadre des écoles spécialisées, des institutions périscolaires et des établissements de l'enseignement supérieur. L'expérience qu'ils ont des théories et des méthodes et les objectifs éducatifs spécifiques de cette expérience contribuent à faire gagner du terrain à l'éducation artistique dans les programmes des écoles de l'enseignement général.
2. *L'éducation artistique en tant qu'élément constitutif des études générales de lettres.*
3. *L'art en tant qu'outil éducatif* : ce courant est né de l'influence exercée par les idées de pédagogues comme Komensky et Pestalozzi. Ce dernier intégrait l'éducation artistique dans l'enseignement général en tant que matière distincte contribuant à donner une meilleure perception du monde, de l'environnement, à affiner la pensée et autres aptitudes et en tant qu'instrument de liaison entre la pensée et l'expression. Nombre de personnes chargées d'enseigner l'art, qu'il s'agisse de praticiens ou de théoriciens, dont Herbert Read avec sa théorie de l'« éducation par l'art », ont été les fondateurs du courant de l'art en tant qu'outil éducatif. Aujourd'hui, la stratégie éducative centrée sur l'art s'inspire de ce concept. La principale composante de ce courant est la méthode d'éducation active sous ses diverses formes, notamment la méthode du projet. L'élément essentiel de celle-ci réside dans l'organisation du processus d'enseignement de manière à permettre aux élèves d'acquérir des compétences et des connaissances à travers des activités à la fois concrètes et créatives, en approfondissant leur expérience.

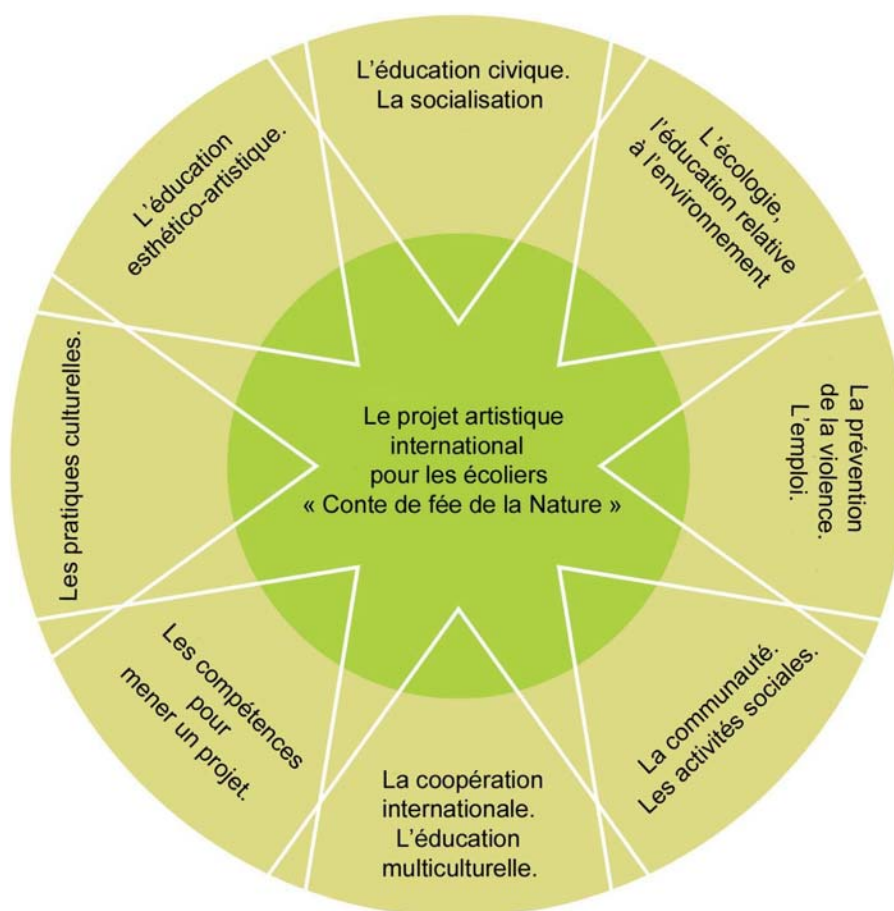
La méthode du projet

J'ai axé principalement mes recherches sur l'étude de la méthode du projet : son application dans le domaine de l'éducation artistique et les perspectives qu'elle offre, son efficacité et ses incidences sur l'évolution de l'éducation artistique et sur la mise en place de nouvelles stratégies. Le rapport présenté sur l'éducation artistique en Lituanie a été réalisé à partir d'une enquête que j'ai menée auprès de professeurs d'art afin d'avoir une idée plus précise de leur conception de l'éducation active. Les conclusions de cette étude allaient me permettre de jeter les bases d'une éducation artistique suivant les recommandations et les techniques de la méthode du projet. Le modèle d'éducation artistique que j'allais finalement proposer pour les écoles d'enseignement général (de la 5^e à la 10^e année) fait aujourd'hui partie intégrante de l'éducation artistique que reçoit chaque élève.

Chaque pays possède ses propres spécificités dans le domaine de l'éducation artistique, spécificités qui découlent d'expériences culturelles, de contextes sociaux et de traditions éducatives tous différents. Nous pouvons dire que de la même façon que chaque pays crée une culture qui lui est propre, de la même façon il élabore un système d'éducation artistique à lui, même s'il est probable qu'il suit les mêmes principes généraux. Cela nous amène à penser qu'il serait inutile, voire pratiquement impossible, d'« importer » directement en Lituanie l'expérience d'un autre pays en matière d'éducation artistique. Ce qu'il faut, c'est examiner, analyser du point de vue pratique et théorique cette expérience ainsi que les traditions, et dans ce même esprit, adapter les théories novatrices dans ce domaine à travers le monde, en tenant compte des nouvelles découvertes en la matière et du contexte socioculturel influant sur les pratiques éducatives des pays voisins, en élaborant un concept d'éducation artistique unique et en facilitant sa mise en œuvre par la création de modèles et de structures éducatifs, de types d'enseignement, d'une méthodologie, de programmes et de cycles d'études appropriés.

La recherche de nouvelles formes d'éducation artistique et la culture du travail à partir d'un projet écologique et artistique ont engendré un projet international pour la créativité artistique ayant pour nom « Conte de fée de la Nature » (*Nature's Fairytale*), un projet lancé en 1993-1994 par un groupe de passionnés (voir tableaux 1, 2 et 3). Vous trouverez la description détaillée de ce projet sur le site <http://www.menas.lt/>. Même si elles ne sont pas « révolutionnaires », les découvertes faites en matière d'éducation, grâce à ce projet, sont assez appréciables pour les professeurs d'art en Lituanie. Elles les incitent à travailler avec la méthode du projet en élaborant des projets à petite échelle, en explorant l'environnement local

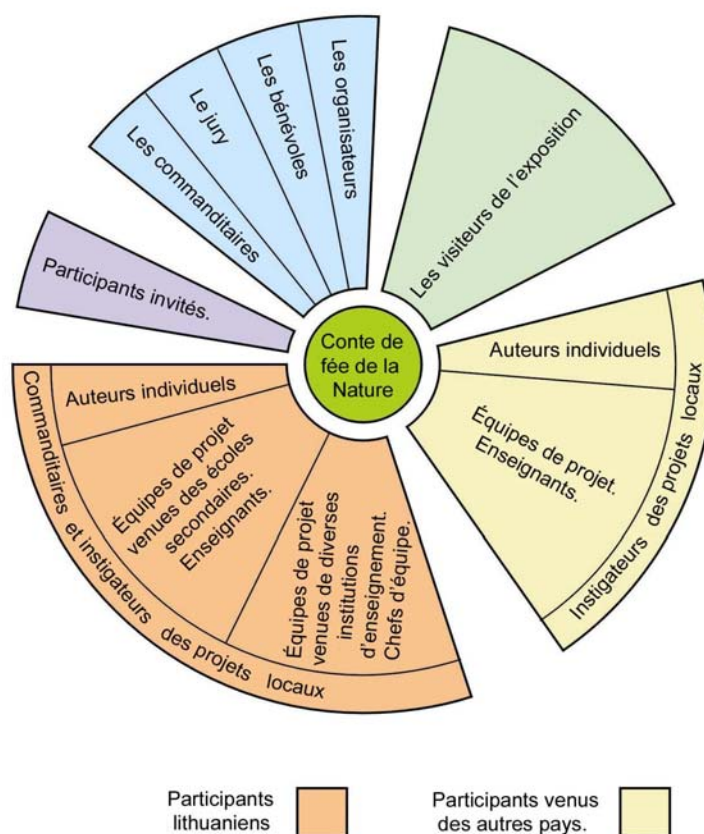
avec leurs élèves et en créant de l'artisanat local, des spectacles et des structures. Par les excellents résultats obtenus, le projet « Conte de fée de la Nature » a démontré l'efficacité de cette méthode dans le domaine de l'éducation artistique. L'une des particularités du projet est le concours organisé après la présentation des œuvres d'art. Les œuvres primées sont ensuite exposées dans la capitale lituanienne, Vilnius. Un catalogue complet est édité ainsi que des publications traitant de méthodologie. Ce sont les professeurs d'art qui préparent l'exposition et en assurent la mise en espace selon des principes esthétiques et méthodologiques déterminés, l'exposition présentant de ce point de vue un intérêt éducatif certain.



Projet « Conte de fée de la Nature » : palette des activités éducatives

TABLEAU 1. Projet « Conte de fée de la Nature » : palette des activités éducatives.

L'exposition accueille entre 5000 et 15 000 visiteurs chaque année. Dans le catalogue du projet figurent les noms de plusieurs milliers de participants, de leurs professeurs d'art et de leur école. Des expositions locales sont organisées par certains établissements avant que les œuvres primées ne soient envoyées à Vilnius. Ceux qui participent au concours et qui sont qualifiés pour la finale reçoivent une copie du catalogue tiré à 4000 exemplaires. Des photos des œuvres des écoliers et des ouvrages de méthodologie figurent également au catalogue. Nous éditons aussi des cartes postales, des posters et des brochures. De nombreuses informations concernant le projet sont disponibles sur l'Internet. Les professeurs sont invités à faire le compte rendu des projets mis en place au niveau local par leur école en prenant des photos ou en tenant un journal.

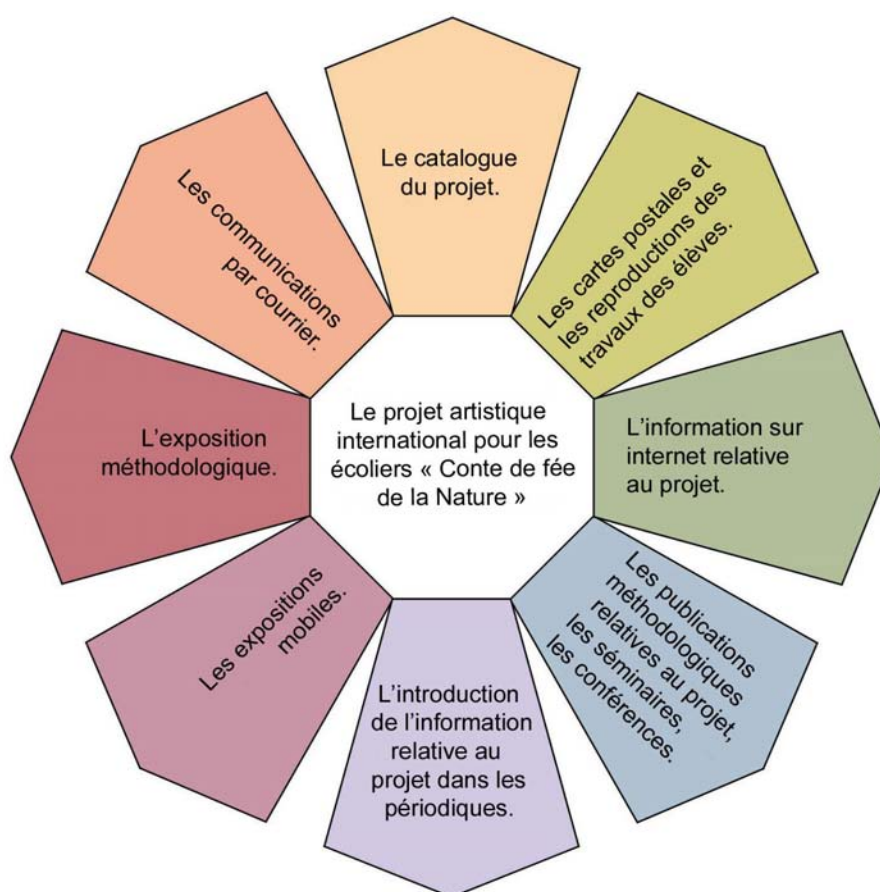


« Conte de fée de la Nature » :
la question des relations et des influences culturelles.

TABEAU 2. Projet « Conte de fée de la Nature » : la question des relations et des influences culturelles.

L'un des aspects majeurs du projet est la participation d'écopiliers étrangers. L'autre fait important est que des enfants issus des minorités vivant en Lituanie (Juifs, Polonais, Russes) participent de manière significative à ce projet : c'est dans la diversité de l'expression artistique que les expositions trouvent leur richesse et que les débats deviennent les plus intéressants.

Le projet « Conte de fée de la Nature » a eu pour mission d'instaurer d'étroits liens de coopération et d'amitié avec des professeurs et de jeunes artistes venus de Biélorussie, du Japon, de Pologne, du Royaume-Uni et de Slovaquie. Ces contacts ont permis à des écopiliers lituaniens de s'inscrire et de participer à divers projets artistiques dans ces pays.



« Conte de fée de la Nature » :
diffusion de l'information et de la culture.

TABLEAU 3. Projet « Conte de fée de la Nature » : diffusion de l'information et de la culture.

Il y a quelques années, le projet innovait en faisant venir des artistes invités. Les premiers de ces invités, Johannes Larsen et John James Audubon, se présentèrent comme des artistes ornithologues en raison du thème choisi pour le projet de 1997 : « Les oiseaux et nous » (*Birds and Us*). L'année suivante, les œuvres d'art créées par les artistes invités — un photographe alpiniste et un scientifique — furent exposées aux côtés de celles des enfants. Par son concept, le projet fait ressortir que les arts plastiques ne sont pas nécessairement le domaine des artistes professionnels et que tout le monde peut s'y exercer.

Ce projet avait pour but de faire connaître la méthode dite du projet aux professeurs d'art et à leurs élèves. L'État et d'autres institutions publiques s'y étant associés par la suite, ses objectifs s'élargirent. L'accent fut d'abord mis sur son aspect éducatif pour, en l'occurrence, encourager du côté des élèves différentes activités créatives expérimentales axées sur la méthode du projet. Un an après sa mise en place, il commençait à faire l'objet d'une évaluation scientifique.

L'analyse des activités créatives auxquelles professeurs et élèves se sont livrés dans le cadre du projet « Conte de fée de la Nature » a ainsi permis de voir les aspects éducatifs de celui-ci. Pendant la phase de mise en œuvre, différents groupes de création se sont constitués pour y prendre part et même des classes, voire des écoles entières. Le fait d'accueillir de jeunes artistes venus de l'étranger a permis d'observer, d'étudier et d'analyser l'efficacité de la méthode du projet dans le contexte d'une collaboration, lorsque différents groupes artistiques poursuivent les mêmes objectifs, d'étudier les caractéristiques de l'intégration et de la collaboration entre institutions et de dresser un bilan de l'enseignement dispensé par les institutions socioculturelles. L'importance du succès remporté par le projet est due en grande partie à l'engagement total des professeurs, de ceux qui ont apporté leur soutien moral ou financier et des volontaires.

Cette étude a également mis en évidence un nouveau type de relation entre les participants qui résulte directement de l'application de la méthode dite du projet, une méthode qui a l'avantage d'enrichir la vie culturelle à l'école, d'éveiller l'intérêt des élèves pour l'art et d'intégrer l'éducation artistique à la culture. Cette méthode stimule aussi l'envie d'apprendre et de se perfectionner chez les élèves tout en favorisant l'entente mutuelle entre les professeurs et les contacts avec leurs collègues étrangers. Des relations démocratiques et un respect mutuel s'instaurent entre les élèves qui prêtent alors davantage attention aux activités créatives de leurs partenaires. Des contacts se nouent entre les différents participants au projet

(groupes d'étudiants, organisations non gouvernementales, institutions publiques, entreprises privées). Tout cela contribue à donner une nouvelle image de l'éducation artistique et à populariser son concept. Les recommandations énoncées à partir de cette étude sont valables aujourd'hui non seulement pour les professeurs d'art, mais aussi pour les maîtres de l'école primaire, les éducateurs associés aux activités périscolaires et ceux exerçant dans d'autres institutions d'éducation. Elles seront également utiles pour les professeurs d'art qui ne souhaitent employer que partiellement la méthode du projet. Les professeurs d'autres spécialités peuvent trouver des éléments intéressants dans les recommandations générales et la méthodologie du travail sur projet.

Conclusions

La méthode du projet qui a émergé au sein de la pédagogie active a bénéficié d'un étayage théorique aux États-Unis avant de trouver une application pratique dans la pédagogie pragmatique au début du XX^e siècle. Elle allait ensuite s'intégrer progressivement à la pédagogie de l'« école nouvelle » européenne au cours de ce siècle. Aujourd'hui, elle fait partie intégrante des pratiques éducatives de nombreux pays.

Les recherches ont démontré que la méthode du projet est efficace parce qu'elle répond aux défis auxquels la théorie éducative est aujourd'hui confrontée et aux besoins de la société, qu'elle stimule l'intérêt de l'élève pour l'art et les activités créatives et qu'elle révèle des aspects nouveaux de l'éducation artistique. Le travail mené avec la méthode du projet permet une grande variété dans le processus de formation, il développe la culture *éducologique* et fait progresser l'éducation démocratique et humaniste. Cette méthode contribue à faire avancer la pédagogie interprétative ; elle associe la société au changement qui s'opère à l'heure actuelle dans le domaine de l'éducation et donne au public une vision différente du rôle et des objectifs de l'éducation artistique. Elle permet d'associer processus éducatif et processus créatif et d'accomplir des tâches plus importantes dans le domaine de l'éducation artistique. Elle instaure de nouvelles relations entre les participants au processus éducatif et facilite les possibilités de collaboration. Lorsque les professeurs sont amenés à participer aux activités créatives et éducatives de leurs élèves, la réussite des élèves devient aussi la réussite des professeurs. Dans le processus éducatif, la méthode du projet permet un apprentissage moins statique et reposant davantage sur l'émotionnel, elle a pour effet de le rendre plus varié et donc psychologiquement plus sûr. Un processus éducatif dynamique stimule la motivation à apprendre.

Dans le domaine éducatif, la méthode du projet permet d'obtenir des résultats basés sur l'expérience des élèves. Ces derniers apprennent à utiliser leurs connaissances, leurs talents et leurs capacités pour les mettre au service des activités pratiques proposées. Elle favorise le développement et l'épanouissement des divers talents de création de chacun. Les élèves ont ensuite suffisamment d'expérience pour appliquer à d'autres domaines les compétences qu'ils ont acquises en matière d'art et de communication visuelle pendant les cours. La méthode du projet leur donne la possibilité de s'impliquer dans le processus éducatif de manière active et de révéler leurs dons d'expression et d'organisation. Cela ouvre la voie à une formation artistique, une créativité artistique et une expression libre permanentes et constitue une vision positive de l'art et de la créativité artistique.

Avec cette méthode, le rôle des professeurs prend une plus grande importance, leur tâche devient plus difficile, plus prenante et leur demande un effort intellectuel plus soutenu. Leurs talents d'organisateur et de pédagogue sont alors mis à profit.

La méthode du projet peut être employée avec succès dans les écoles qui utilisent la pédagogie interprétative. Dans ce cas, le consensus au sein de l'école, la collaboration du personnel, la mise à niveau et le perfectionnement professionnel des professeurs ne sont plus que facultatifs. Des tentatives sont faites pour associer davantage le public et les représentants de l'art et de la culture au processus éducatif. L'élargissement des contacts avec les institutions favorise la collaboration avec des partenaires étrangers.

Les tentatives de mise en œuvre d'une éducation artistique moderne répondant aux nouveaux besoins de la société devraient donner lieu à une généralisation de la méthode du projet. Toutes les écoles secondaires peuvent utiliser ses techniques et suivre ses recommandations, de même que les maîtres de l'école primaire et les éducateurs des autres institutions.

La méthode du projet stimule la créativité, elle favorise les expériences et les découvertes. Elle aide à l'intégration pluridisciplinaire.

Références

- Arneim, R. 1991. *Thoughts on art education* [Réflexions sur l'éducation artistique]. Los Angeles, Getty Education Institute for the Arts.
- Centre d'Arts Annantalo pour les enfants et les jeunes. 1997. *House of the arts 1987-1997* [La maison des Arts]. Helsinki.
- Common Threads. 1997. *The arts for life* [Les arts pour vivre]. Londres, British American Arts Association.
- Gardner, H. 1990. *Arts education and human developments* [Éducation artistique et développement de l'individu]. Los Angeles, J. Paul Getty Trust.
- Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE). 2002. *Reviews of national policies for education. Lithuania: education and skills* [Étude des politiques nationales d'éducation. Lituanie : éducation et compétences]. Paris.

- Piironen, L., (dir. publ.). 1992. *The power of images* [Le pouvoir des images]. Helsinki, International Society for Education through Art.
- Robinson, K. 1997. *Arts education in Europe: a survey* [L'éducation artistique en Europe : tour d'horizon]. Strasbourg, Comité de la culture du Conseil de l'Europe.
- Siaulytiene, D. 2001. *Project method in art education* [La méthode du projet dans l'éducation artistique]. Vilnius. (texte en lituanien avec résumé en anglais).
- Williams, J. 1996. *Across the street around the world: a handbook for cultural exchange* [En traversant la rue de par le monde : manuel d'échange culturel]. Londres, British American Arts Association.

Langue originale : anglais

Lindy Joubert (Australie)

Maître de conférence à la Faculty of Architecture Building and Planning de l'université de Melbourne, en Australie, Lindy Joubert est actuellement consultante pour les Secteurs de l'éducation et de la culture de l'UNESCO à Paris. Également présidente de l'Asia-Pacific Confederation for Arts Education, elle fait de la recherche dans le domaine des arts et des sciences, des arts et de la santé, des arts dans la région du Pacifique Sud et dans les pays en développement. Elle-même artiste de niveau international, elle expose régulièrement à New York.

L'ÉDUCATION ARTISTIQUE

SCIENCE ET ART :

NOUVEAUX PARADIGMES

DANS L'ÉDUCATION ET

LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Lindy Joubert

Introduction

La pensée contemporaine a l'habitude de scinder les arts et les sciences en deux sphères d'apprentissage distinctes alors que ces deux disciplines proviennent, par maints aspects, de la même source et sont le fruit des mêmes aspirations. La curiosité est l'élément moteur de l'intelligence et l'esprit humain est toujours en quête d'un indice lui permettant de mieux comprendre le monde physique, intellectuel et spirituel. Cela a conduit à de grandes réalisations, de grandes découvertes et de superbes créations. L'art se manifeste de multiples manières dans la science de la même façon que la science a été une grande source d'inspiration pour l'art occidental.

Compte tenu de ces liens précisément entre les arts et les sciences, il est important de revoir et de repenser les modèles d'éducation actuels. Les travaux de recherche dans ce domaine montrent que c'est au moment où l'homme aborde une question globalement que le potentiel de son intelligence est à son niveau le plus élevé.

Enseignement et apprentissage ne peuvent plus se servir des paradigmes actuels ; des points de vue entièrement différents sur la façon d'apprendre et d'enseigner voient

actuellement le jour. L'ère de la technologie a indubitablement changé notre vie et elle aura des incidences sur notre avenir. Du fait que la plus grande partie du travail d'aujourd'hui sera bientôt informatisée, nos étudiants pour gagner leur vie auront besoin, au niveau pratique, affectif et intellectuel, d'un savoir-faire que nul n'a encore jamais vu ou dont il n'a encore jamais entendu parler. Les travailleurs de demain devront savoir trouver des solutions aux problèmes en faisant appel à leur intuition, leur souplesse, leur compétence et leur créativité.

Peut-être est-ce le terme d'« éducation » précisément qui est périmé et qu'il faut parler aujourd'hui de « caractère » et de « comportement ». Les personnes avec de l'instruction que nous prétendons être vont devoir posséder de multiples compétences, de la flexibilité et de l'assurance pour affronter un monde qu'il nous reste encore à imaginer. La moitié des professions dont nous aurons besoin au cours de ce siècle reste à inventer ; nous devons former une main d'œuvre capable de s'adapter à l'avenir qui nous attend.

Une formation globale de symbiose dans les domaines des sciences et des arts permettra de mettre en valeur tous les aspects du potentiel humain. La science explore les moyens d'élucider les processus naturels qui obéissent aux lois fondamentales. Elle étudie les lois qui gouvernent le monde et l'univers et les résultats de cette investigation sont énoncés dans un langage mathématique abstrait. La déduction logique à partir de l'observation pratique et de la recherche sert d'instrument pour les découvertes et les théories scientifiques. De son côté, l'art se présente comme le moyen par lequel toutes les civilisations ont exprimé et évalué leurs idées, leurs coutumes et leur culture à travers leur expression artistique respective. Les artistes généralement font part de leurs sentiments (conscients ou inconscients) et ne se contentent pas de consigner ce qu'ils ont observé. De telles facultés d'expression font appel aux sensations et aux facultés supérieures de l'esprit et de l'imagination. Déjà à leur époque, Newton et Einstein souscrivaient à cette idée quand ils se disaient tributaires de l'image vivante provenant d'expériences visuelles créatives pour élaborer leurs théories.

Nous devons aujourd'hui remettre en question les modèles éducatifs actuels, élargir notre horizon et stimuler les pensées nouvelles afin d'instaurer des liens dans les apprentissages qui, de nos jours, sont généralement absents des pratiques éducatives. La vision que les gens de certains milieux ont du monde est en train de changer et ces personnes se disent favorables à l'idée d'associer les sciences et les arts. Nous avons cité bon nombre d'exemples où notre conception des sciences et des arts nous a permis de voir le lien sous-jacent qui unit les deux disciplines. Les scientifiques et les artistes qui travaillent en collaboration dans divers domaines conviennent que ce partenariat permet une productivité

accrue. En dirigeant les élèves vers l'un ou l'autre domaine, les pratiques éducatives d'aujourd'hui réduisent leurs chances de progresser dans le domaine qu'ils n'ont pas choisi.

L'objectif du présent article est d'observer les nouveaux développements scientifiques dans le contexte de l'apprentissage pluridisciplinaire et de définir les liens entre les sciences et les arts. D'autres questions connexes sont présentées dans le cadre de cette recherche d'optimisation du potentiel humain. Les questions politiques, économiques, spirituelles et sociales ne sont pas à négliger non plus si nous voulons étudier le rôle de l'éducation scientifique de demain. Les populations marginalisées de la société comme les pauvres dans les pays en développement risquent davantage d'être complètement oubliées dans cette course au développement économique. Or, sur le plan de l'éthique, les enjeux de la formation scientifique de demain sont tels qu'il est de notre devoir d'assurer une bonne formation pour tous.

Identification du domaine

Les données actuelles dans le domaine de l'éducation, des arts, des sciences et des lettres montrent que les champs spécialisés de la connaissance s'élargissent considérablement dans le contexte d'un apprentissage pluridisciplinaire quand ils sont associés à d'autres domaines de compétence qui n'avaient jusque-là aucun lien de parenté. Une approche globale de ce type permet à l'intelligence humaine d'augmenter son potentiel. La formation spécialisée axée sur un seul domaine peut en fait réduire les capacités d'adaptation nécessaires dans un monde en mutation. Cette théorie est le fer de lance du nouveau concept éducatif qui relie des disciplines disparates restées jusque-là distinctes dans la plupart des programmes d'études en application à travers le monde.

Le présent article ne porte pas seulement sur les questions relatives à l'apprentissage pluridisciplinaire et à l'enseignement des sciences et des arts, mais il touche également à la mise en pratique de ces théories. Suivent des études réalisées par des professionnels et des chercheurs qui mettent en évidence les résultats concrets. Les travaux de recherche que j'ai faits par ailleurs en Australie, aux États-Unis d'Amérique et en Europe m'ont permis de collecter de nombreuses données sur les derniers développements dans le domaine des sciences et des arts. Force est de constater les limites des compétences des étudiants à la fin de leur formation universitaire dans le domaine de l'ingénierie, de la médecine, de la science, des mathématiques, etc. Les exemples qui suivent proposent des solutions de rechange pour parvenir à une meilleure productivité au niveau professionnel, des solutions viables qui sont

destinées à transformer les professeurs en agents de changement et à les aider à élaborer des programmes d'études focalisés sur les résultats.

Exemples de réussite de l'association des sciences et des arts

ARTS ET MÉDECINE

Nombre de praticiens dans certains domaines de la médecine aux États-Unis et en Europe sont en train de se rendre compte que la collaboration avec les arts peut améliorer leurs prestations en leur permettant de réduire la médication et la durée des soins hospitaliers. Les nouveaux développements dans le domaine médical doivent être mis en pratique lors des premières années d'études. Les médecins, par exemple, ont besoin de mieux connaître l'étendue du champ d'action des arts et leur rôle dans le processus de guérison. Ces questions sont négligées dans la formation médicale traditionnelle et à la fin des études secondaires, où des médecins potentiels sont dirigés vers la section mathématique ou la section scientifique.

Les artistes travaillant en milieu médical sont des pourvoyeurs de créativité — reconnue pour accroître le sentiment de bien-être et le sens du moi de chaque individu ainsi que la conscience de sa propre valeur, et pour augmenter leur effet positif dans le processus de guérison. En travaillant avec des artistes, les médecins et le personnel soignant ont acquis de nouvelles compétences en communication pour soigner les malades. L'hôpital se tourne de plus en plus vers les arts en tant qu'agent auxiliaire de guérison permettant de fournir un outil visuel en complément des soins.¹

ARTS ET ARCHITECTURE HOSPITALIÈRE

Des architectes chargés de la construction d'hôpitaux travaillent actuellement en collaboration avec des artistes, des créateurs et des architectes paysagistes en vue de créer un environnement harmonieux pour les malades qui a déjà fait ses preuves. Cette conception révolutionnaire de l'hôpital inclut des jardins et des espaces pour la méditation. Le but de cette collaboration est de construire des hôpitaux avec une ambiance nouvelle ayant un impact positif sur le processus de guérison. Le bon sens nous fait dire qu'un hôpital doté de chambres qui donnent sur un jardin et de balcons avec de la verdure, un hôpital où tout est beau et lumineux, ne peut qu'aider à l'amélioration de la santé mentale et donc de la santé physique. En 1885, Florence Nightingale écrivait :

L'effet produit chez les malades par la beauté des objets, leur variété et surtout l'éclat des couleurs n'est guère perçu. Les gens disent que c'est seulement un effet psychologique. Il n'en est rien. Il s'agit également d'un effet physique. Aussi restreintes soient nos connaissances sur l'influence qu'exercent sur nous la forme, la couleur et la lumière, ce que nous savons, c'est que celles-ci ont un effet physique réel. La variété des formes et l'éclat des couleurs des objets présentés aux malades leur permettent véritablement de guérir.

ARTS ET SCIENCES DE L'INGÉNIEUR

Les ingénieurs travaillant sur les phénomènes naturels comme les turbulences des masses d'air et des courants fluviaux dans un contexte scientifique conviennent que les effets de ces phénomènes sont le fruit de la sensibilité perceptive des artistes. Norman J. Zabusky est célèbre pour sa théorie sur les « solitons » à laquelle il est parvenu en utilisant la visualisation comme moyen heuristique pour comprendre les processus non-linéaires. La visualisation de phénomènes complexes est une tâche très difficile qui nécessite souvent l'aide des artistes. Inversement, les découvertes en ingénierie et en physique ont favorisé la découverte de nouvelles techniques dans le domaine des arts.

Milton Van Dyke, de l'université de Stanford, qui fait des travaux de recherche sur le schéma des turbulences des masses d'air et des courants fluviaux depuis de nombreuses années, a publié des monographies qui mettent en évidence le caractère créatif et esthétique de ce schéma. De son côté, Guido Buresti analyse les turbulences des courants fluviaux avec des vaguelettes qu'il utilise comme un outil mathématique lui permettant d'analyser la fréquence temporelle, analogue aux notes de musique. Il voit une relation très étroite à la musique et s'intéresse à la perception auditive : l'un de ses projets est d'analyser, toujours par le biais des vaguelettes, l'impact psychologique du bruit des moteurs de voiture sur les passagers.

Renzo L. Ricca est un scientifique italien qui possède de vastes connaissances dans son domaine tout en manifestant un intérêt marqué pour les arts. Il fait des travaux de recherche sur la structure de la couronne solaire et la physique des nœuds magnétiques (structures noueuses supérieures). Selon lui, il serait intéressant de comparer ces « nœuds scientifiques » aux nœuds utilisés chez les Incas de l'ancien Pérou ou dans d'autres civilisations. Le professeur et musicien Werner Jauk a étudié la question de la perception, une question très importante pour les scientifiques qui présentent leur travail comme une visualisation car elle leur permet d'être mieux compris par leur public. Les spécialistes étant bien souvent les seuls à comprendre ce que veut dire l'auteur, la collaboration des artistes avec les scientifiques et les ingénieurs contribue à améliorer la communication.²

LES ARTS ET LES SCIENCES

Les scientifiques sont nombreux à percevoir nettement la corrélation de leur spécialité avec la création artistique. Le fondateur de l'Exploratorium Science Museum de San Francisco, Frank Oppenheimer, est le parfait exemple du scientifique travaillant avec des artistes qui a permis aux gens de comprendre l'importance de la représentation schématique. Pour lui, la schématisation est aussi essentielle pour l'art que pour la science. En découvrant le schéma du mouvement des planètes autour du soleil, Kepler a compris pourquoi elles se levaient et se couchaient successivement : parce qu'elles décrivaient une ellipse autour du soleil. Les vers d'un poème et la mélodie d'une musique suivent également un schéma. Certains physiciens vont même plus loin : ils ont trouvé un schéma et un rythme dans les couleurs. De leur côté, les botanistes montrent comment certaines structures de plantes à haute tige sont la solution parfaite de certains problèmes d'ingénierie et de conception. Les schémas qu'ils proposent pour expliquer la croissance chez les végétaux possèdent une beauté, une harmonie et des proportions remarquables. De telles découvertes sont comparables au modèle et à l'ébauche dans le domaine de la création artistique.

ARTS ET ARCHITECTURE

Frank Gehry, Coop Himmelblau, Norman Foster, Renzo Piano, Richard Rogers, Rem Koolhaas et Zaha Hadid sont l'exemple même de l'architecte qui s'intéresse à la fois à son art et à la science. Rem Koolhaas qui croit au progrès social recrée le lien entre technologie et progrès. Le vocabulaire « high tech » de Foster Associates témoigne d'une exploration sans concession des innovations technologiques et des formes. Les formes sans cesse renouvelées de Zaha Hadid nous stupéfient et ses peintures qui sont la représentation de formes construites réalisables sont reconnues par un grand nombre. Elle fait le récit de ses projets à travers toute une gamme de modes d'expression : croquis, peintures, collages, photos, modèles conceptuels, images infographiques. On a dit du musée Guggenheim de Bilbao que c'était la plus grande construction de notre temps et le plus bel édifice du ^{XX}^e siècle. Conçu à l'origine comme une sculpture avec un assemblage de formes et de matériaux, il allait être la première œuvre d'art muséale. On a dit de son créateur, Frank Gehry, qu'il avait fait passer la notion de liberté et d'ouverture avant l'architecture et la doctrine. Les formes non rationnelles et non linéaires aiguïssent les sens et avivent les perceptions, donnant aux visiteurs l'assurance de leur

propre intuition, de leurs propres émotions et de leurs propres sensations. Ce musée est une belle contribution à l'art et à la science architecturale.

ARTS, SCIENCES ET MUSÉES

Pour les écoles et le grand public, les musées qui adhèrent au principe de lier l'art et la science sont un parfait exemple du modèle d'éducation globale intégrant l'art et la science. Les artistes ayant une formation à la fois scientifique et artistique présentent dans leurs expositions des œuvres très inventives qui éveillent l'imagination et suscitent la curiosité du public. C'est ainsi que dans des expositions organisées en relation avec l'Exploratorium de San Francisco on a pu voir l'« Orgue ondulatoire » (Wave Organ), une sculpture acoustique actionnée par les vagues qui se trouve habituellement sur une digue de la Baie de San Francisco, le « Paysage éolien » (Aeolian Landscape), le « Pendule chaotique » (Chaotic Pendulum), la « Mer déconcertée » (Confused Sea), la « Pierre du champ magnétique » (Magnetic Field Stone), pour n'en citer que quelques-unes. Dans ces expositions, artistes et scientifiques collaborent avec succès, répondant ainsi aux espérances du fondateur de l'Exploratorium, Frank Oppenheimer, qui rêvait de voir la collaboration de la science et de l'art donner naissance à un monde meilleur.

Dans son travail au musée d'Histoire naturelle de New York, Jim Tattersall associe l'holographie, l'ordinateur et l'information scientifique pour présenter des expositions d'avant-garde. L'enthousiasme suscité au niveau plastique et éducatif par ses techniques a quelque chose de révolutionnaire. Avec sa « Femme holographique » (Holographic Woman) par exemple, il explique l'anatomie féminine en utilisant une technologie de pointe. La science et l'art se trouvent ainsi totalement intégrés, formant une unité de forces harmonieuses, pour montrer l'esprit d'invention des hommes et leur nouvelle façon de voir le monde naturel.

L'ART DE LA SCHÉMATISATION, LES MATHÉMATIQUES ET MANDELBROT

Dans la nature se trouve un nombre extraordinaire de schémas dont la structure peut s'expliquer par des formules fractales. Un mathématicien du Centre de Recherche, T. J. Watson, d'IBM, a conçu une géométrie qui permet d'analyser et de quantifier les à-pics, les spires, la houle et les arborescences dans la nature. Et il a donné à cette nouvelle branche

des mathématiques le nom de « géométrie fractale ». Depuis, scientifiques et mathématiciens utilisent les fractales pour trouver dans les structures naturelles une ordonnance qui échappait jusque-là à toute analyse. Une côte rocheuse devient ainsi un exemple d'analyse fractale. L'analyse par la géométrie fractale des formes naturelles a conduit à la création de contrefaçons fractales, c'est-à-dire des images produites par ordinateur imitant les formes du monde naturel. Au cœur de chaque fractale créée par ordinateur se trouve une formule mathématique. En utilisant différentes formules, les ordinateurs ont produit des images imitant des paysages, des nuages et des arbres, qui illustrent parfaitement la beauté et la complexité des formes et des modèles dans la nature.

L'ART DE L'ARTISTE SCIENTIFIQUE

Tout au long de l'histoire, des artistes ont produit de grandes œuvres pour illustrer et expliquer la botanique, l'histoire naturelle et l'anatomie. Depuis l'époque paléolithique jusqu'à nos jours, ces artistes ont ainsi apporté leur contribution à l'art et à la science. Des œuvres portant des signatures d'artistes connus ou moins connus figurent dans toutes les grandes collections du monde, notamment celles du British Museum et de la Smithsonian Institution et la collection Mellon de la National Gallery of Art de Washington. Elles montrent la façon de décrire la nature par le biais de l'art. Au nombre de ces artistes se trouvent Léonard de Vinci, Albrecht Dürer, Jim Dine et Georgia O'Keefe. Tous mettent en lumière les découvertes dans le domaine de la botanique et de l'histoire naturelle : depuis les voyages de Christophe Colomb jusqu'à l'expédition de Charles Darwin aux îles Galapagos ; de l'empereur du Saint Empire romain germanique, Rodolphe II de Habsbourg, aux aborigènes d'Australie ; de l'artiste Sydney Parkinson qui a accompagné le capitaine Cook dans son expédition scientifique sur l'*Endeavour* ; à Walter Hood Fitch qui est l'un des peintres botanistes les plus prolifiques de l'histoire.

L'ART MUSICAL ET LA PENSÉE

Quand on observe le travail des musiciens et des scientifiques qui font de la recherche dans le domaine musical, force est de constater les résultats fructueux de l'association des arts et des sciences dans l'enseignement et dans l'apprentissage pluridisciplinaire. Les travaux et les techniques de Paul Robertson donnent la réponse aux questions de toujours sur le monde de la musique. Directeur du quartet à cordes Medici et professeur invité de musique et de

psychiatrie à l'université de Kingston au Royaume-Uni, il a fait, en collaboration avec le neuro-psychiatre Peter Fenwick, des études en neurologie qui ont permis d'élaborer un nouveau concept du fonctionnement, de la corrélation et de la synthèse du cerveau et de la musique. L'hypothèse qu'il avance se fonde sur les modèles des premiers temps de la Grèce, c'est-à-dire l'époque où les philosophes mathématiciens ont découvert que les intervalles de note procédaient de principes mathématiques.

Le neurologue et neurobiologiste Mark Tramo de l'école de Médecine de Harvard étudie actuellement la manière dont nous percevons la musique au stade le plus élémentaire de la réaction du cerveau. Des scientifiques d'aujourd'hui ont mené des travaux de recherche sur la « couleur tonale », les mécanismes de localisation, les paradoxes de l'ouïe, la scanographie du cerveau musical, l'importance du son dans notre vie et les réactions du système nerveux à la musique.

Les chercheurs américains ont fait les gros titres des journaux en déclarant qu'écouter la musique de Mozart rendait plus intelligent, ce qui vient étayer l'argument avancé dans le présent article. Des travaux ont démontré que le fait de jouer ou d'écouter de la musique permettait aux élèves d'améliorer leurs scores dans les tests d'évaluation du quotient intellectuel, en prédisposant le tube neural du cerveau à une fonction créative et en augmentant les capacités sensorielles (jusqu'à 47 %) dans les opérations d'assemblage (pour assembler les pièces d'un puzzle). Ces scores ont été obtenus chez des enfants ayant huit mois de pratique du clavier par rapport à un groupe témoin n'ayant jamais pris de leçon de piano.

On peut se poser la question de savoir pourquoi le fait d'écouter ou de jouer de la musique influe sur l'intelligence. La réponse se trouve dans le système auditif dont la fonction est de pressentir et de découvrir des schémas. Le moment venu, il interprète promptement ces schémas qu'il perçoit comme un rythme et les relie aux pulsations du corps. La présente étude ne fait donc qu'adhérer à la théorie selon laquelle le fait d'écouter de la musique influe sur notre manière de penser et développe activement la pensée abstraite et nous dirons, une fois de plus, que ce type d'activité artistique accroît visiblement les capacités intellectuelles de celui qui la pratique.

Une méthode d'apprentissage globale

Le concept d'apprentissage global intégrant les arts dans les programmes d'études scolaires a été laissé pour compte dans les réformes de l'éducation du siècle dernier où la rationalisation et la spécialisation de l'enseignement étaient devenues la norme. Les élèves apprenaient seuls,

assis à leur bureau, en essayant de comprendre ce qui leur était expliqué, de manière condensée et abstraite, dans les manuels. Aujourd'hui, l'enseignement secondaire oriente les élèves vers des sections spécialisées. Des travaux de recherche très poussés montrent que ces filières spécialisées se trouvent considérablement revalorisées quand les disciplines artistiques y sont intégrées.

La vérité est que lorsque ces disciplines artistiques s'intègrent à un programme d'études scientifiques traditionnel, elles peuvent servir de catalyseur pour les élèves et leur permettre de surmonter un état d'esprit prédéterminé et d'améliorer leurs capacités de mémorisation. En suivant un programme d'études intégrant les matières artistiques, les élèves ont toutes les chances de s'intéresser davantage à leur sujet, de prendre confiance en eux et de trouver de nouvelles façons et de nouveaux moyens d'apprendre. Et surtout, ils trouvent automatiquement le sujet beaucoup plus accessible et se sentent stimulés pour l'étude.

Des travaux de recherche à l'appui des programmes d'études pluridisciplinaires

Le Project Zero de l'université Harvard et l'Association for the Advancement of Arts Education (AAEE) [Association pour la promotion de l'éducation artistique] aux États-Unis d'Amérique, ainsi que la National Foundation for Educational Research (NFER) [Fondation nationale pour la recherche pédagogique] au Royaume-Uni ont mené d'importants travaux de recherche dont les résultats peuvent permettre de remodeler le domaine de l'éducation dans un contexte social, politique, économique, technologique et éducatif donné.

Les arguments invoqués pour une réforme permettant une réévaluation de fond de l'organisation de l'école au niveau de l'enseignement et de l'apprentissage sont convaincants. Les éducateurs sont aujourd'hui mis au défi de revoir les idées traditionnelles concernant ce qui devrait être enseigné dans les écoles et la manière de dispenser cet enseignement. Cela implique une orientation vers un programme d'études interdisciplinaire rigoureux et plus clairement articulé qui reconnaît et évalue l'importance de la contribution de chacun des aspects d'une société donnée. Les travaux de recherche menés dans le cadre du Reviewing Education and the Arts Project (REAP) [Projet de réforme de l'éducation artistique] qui fait partie du Project Zero, sur les analyses à partir desquelles sont bâties les théories et sur les expériences faites à partir de théories ont permis d'observer que lorsque des innovations intégrant les arts ont lieu dans les établissements scolaires, les nombreux élèves qui ne

réussissent pas dans les structures et dans la culture de l'école actuelle se trouvent alors motivés pour étudier.³

Cela peut être valable pour les élèves des pays en développement qui ont souvent beaucoup de handicaps à surmonter. L'école doit prendre en considération leurs besoins, leur système de valeurs et leurs traditions culturelles ainsi que les réalités sociales et économiques de leur environnement.

Le REAP affirme que lorsqu'une matière revêt un aspect artistique, la volonté de continuer à étudier cette matière se trouve renforcée. En prenant de l'assurance, l'élève est plus motivé et plus enclin à l'effort, et parvient donc à de meilleurs résultats. Le bon sens nous fait dire que tous les élèves peuvent tirer profit d'un enseignement intégrant les arts — même les bons élèves — simplement parce que ce type d'enseignement rend chaque matière plus intéressante.

Travaux de recherche sur l'enseignement combiné des sciences et des arts dans les écoles secondaires

Un article publié par la NFER au Royaume-Uni fait le résumé d'un rapport détaillé intitulé « L'éducation artistique dans les écoles secondaires : ses effets et son efficacité » [*Arts education in secondary schools : effects and effectiveness*]. Ce rapport présente les conclusions d'une étude menée pendant trois ans sur les effets et sur l'efficacité de l'éducation artistique dans des écoles secondaires en Angleterre et au Pays de Galles par la NFER sur l'initiative en 1997 de la British Royal Society of Arts.⁴

Cette étude avait principalement pour objectif :

- d'examiner les résultats pouvant être attribués à l'éducation artistique dans les écoles secondaires, et plus particulièrement l'hypothèse selon laquelle la pratique d'un art peut améliorer les résultats scolaires ;
- d'analyser les facteurs et les processus-clés susceptibles d'avoir de tels effets, notamment en identifiant et en décrivant les pratiques particulièrement efficaces.

OBSERVATIONS FAITES À PARTIR D'ÉTUDES DE CAS SUR LES EFFETS DE L'ÉDUCATION ARTISTIQUE

Les effets de l'éducation artistique se divisent en neuf grandes catégories dont les six premières concernent les résultats directs de l'apprentissage chez les élèves. Les résultats qui

peuvent être attribués aux matières artistiques et qui peuvent s'appliquer au sujet du présent article sont décrits dans le Tableau 1.

TABLEAU 1. Résultats pouvant être attribués à l'éducation artistique

EFFETS SUR LES ÉLÈVES	
1.	Sens accru du plaisir, de l'excitation et de l'accomplissement et diminution de la tension nerveuse.
2.	Élargissement des connaissances et des compétences associées à des formes artistiques particulières.
3.	Meilleure connaissance des problèmes socioculturels.
DÉVELOPPEMENT DE LA CRÉATIVITÉ ET DES CAPACITÉS DE RÉFLEXION	
4.	Enrichissement de la communication et des modes d'expression.
5.	Progrès sur le plan du développement personnel et de la sociabilité.
6.	Effets avec des incidences extérieures telles que l'apprentissage d'autres sujets, dans le monde du travail et dans les activités culturelles en dehors de l'école.
AUTRES EFFETS	
7.	Effets au niveau de l'institution scolaire sur la culture de l'école.
8.	Effets sur la communauté locale (y compris les parents et les membres du conseil d'administration de l'établissement).
9.	L'art lui-même en tant qu'exutoire.

Dans les établissements réputés pour leur enseignement des disciplines artistiques, les effets les plus divers ont pu être observés chez les élèves qui réussissaient dans au moins une matière artistique, mais les effets les plus fréquents étaient l'amélioration des compétences techniques et l'approfondissement des connaissances en liaison avec une forme d'art particulière. D'autres témoignages intéressants concernant des effets d'un autre type ont également été recueillis, attestant chez les élèves :

- du sentiment d'avoir accompli sa tâche ;
- d'aptitudes relationnelles ;
- d'un sentiment de confiance en soi ;
- de qualités d'expression et d'un esprit créatif.

Pour comprendre les bienfaits de nouveaux programmes dans l'enseignement scientifique qui intégreraient les arts, il nous faut examiner les conclusions des études de cas provenant des principaux travaux de recherche dont nous avons parlé ici. Ce sont précisément les questions comme celle d'une meilleure image de soi, du développement personnel et de la sociabilité que nous devons aborder si nous voulons nous attaquer au problème de la désaffection et de l'exclusion sociale chez les jeunes.

Conclusion

POURQUOI INTÉGRER LES ARTS DANS LES PROGRAMMES D'ÉTUDES SCIENTIFIQUES ?

L'intégration des arts dans l'enseignement des sciences à l'école primaire et à l'école secondaire facilite l'apprentissage et permet aux élèves de prendre du plaisir à apprendre à travers des expériences créatives. Ces derniers prennent ainsi davantage conscience de leur qualité d'être humain et font l'expérience de ce dont seuls les hommes sont capables, à savoir donner forme à la vie par l'intermédiaire de tout un éventail de symboles esthétiques et scientifiques et de concepts. Les chercheurs ont réussi à faire la lumière sur la théorie selon laquelle les résultats scolaires sont meilleurs quand les arts occupent une place importante dans le programme de cours de l'enseignement secondaire. L'intégration des matières artistiques dans le programme d'études scientifiques est de toute évidence une initiative valable pour améliorer les résultats scolaires si nous faisons la comparaison avec les programmes d'études scientifiques ordinaires. Les travaux de recherche vont se poursuivre pour trouver comment les arts peuvent servir à établir des transferts, ce qui donnerait aux éducateurs la possibilité de mettre en application des programmes associant les arts et les sciences.

Dans leurs études menées individuellement, le Project Zero, l'AAEE et la NFER parviennent à la même conclusion : l'éducation devrait être déterminée par deux principes :

1. les arts intégrés aux programmes d'études scientifiques et littéraires donnent des bases solides pour apprendre ;
2. chacun doit grandir et vivre dans un système de valeurs qui améliorera la qualité de vie.

La mémoire ne sera plus nécessaire à l'avenir pour enregistrer de grandes quantités d'informations. La technologie informatique a apporté des changements dans le domaine des apprentissages en fournissant toutes les informations dont nous avons besoin. Ce qu'il nous faut désormais, c'est être capable de penser clairement et intelligemment, ce qui est très différent du fait de connaître de grandes quantités d'informations. Mais cela n'est possible que si les élèves apprennent à penser de manière globale, harmonieuse et multidimensionnelle et si toutes les disciplines — sciences, arts, histoire et littérature — sont enseignées simultanément. Pour bien apprendre, les élèves n'ont plus besoin des méthodes qui nous ont été imposées pendant si longtemps dans l'enseignement traditionnel. Les travaux de recherche de pointe parviennent aux mêmes conclusions : les élèves peuvent apprendre de diverses

manières en combinant les arts avec l'histoire, la littérature et les sciences. Il est probable que cette méthode d'apprentissage sera adoptée de manière définitive et que les élèves pourront ainsi maximiser leur potentiel.

Certaines formations professionnelles témoignent de l'utilité des programmes d'études intégrant les sciences et les arts au niveau de l'enseignement primaire et secondaire et de leur capacité à maximiser le potentiel intellectuel des élèves. Comme le montrent les travaux de recherche, ce type de programme donne également à l'élève la possibilité de devenir une personne responsable et d'avoir un meilleur jugement de valeur sur les questions éthiques et sociales.

Pour faire comprendre à l'élève ce concept de sens des responsabilités et d'éthique, il est important de mettre l'accent sur l'utilité d'être un être social responsable et un être humain concerné. Le travail scolaire est important, certes, mais il doit être consciencieux et de qualité. L'apprentissage du sens des responsabilités ne pouvant s'accomplir dans les premières années de la scolarité, c'est à l'école secondaire qu'il aura le plus d'impact. S'il se fait à l'âge adulte, ce sera déjà trop tard. Parents et professeurs doivent de leur côté se montrer responsables dans leur vie et s'efforcer d'inculquer le sens des responsabilités à tous les jeunes. Une éducation à la santé est également indispensable pour leur faire faire l'apprentissage de la vie et leur donner le sens des responsabilités, et pour combattre les problèmes croissants de la drogue et du SIDA.

Les pays développés vivent à une époque qui favorise les explications scientifiques. Pour préparer leur avenir de manière responsable, réfléchie et éclairée, ils devront apprendre à combiner le meilleur de la science et le meilleur des arts avec les plus hautes valeurs éthiques.

Notes

1. Le docteur John Graham Pole, diplômé du Royal College of Physicians et titulaire d'une chaire de pédiatrie, est une personnalité éminente de l'institution américaine *Arts and Healthcare* et le directeur du *Centre for Arts and Health Research and Education* (CAHRE) à l'université de Floride : www.arts.ufl.edu/main/cahre/homepage.html. Le Forum européen sur les arts à l'hôpital et dans les services médicaux, qui s'est tenu à Strasbourg en février 2001, a accueilli des artistes, des médecins, des personnels de santé, des architectes et des personnes associées à la promotion des arts dans le domaine de la santé venues de toute l'Europe.
2. Cet ouvrage a été présenté à la troisième International Conference on Flow Interaction of Science and Art (SCART) à Zurich, en 2000, dans le but de favoriser le dialogue entre un groupe international de scientifiques, pour la plupart spécialistes de la dynamique des fluides, et des artistes.
3. Le REAP du Project Zero de l'université Harvard examine actuellement les conclusions que l'on peut tirer du nombre impressionnant d'études sur les effets de l'éducation artistique (pluridisciplinaire, arts plastiques, musique, théâtre et danse) sur la connaissance et sur l'apprentissage dans les domaines non artistiques.
4. Le rapport complet de cette étude pour la NFER intitulé « Arts education in secondary schools : effects and effectiveness » est disponible à l'adresse suivante : Publications Unit, The Library, NFER The

Mere, Upton Park, Slough, Berkshire SL1 2DQ, United Kingdom. Pour toute autre information, contacter John Harland. Courrier électronique : jbh3@york.ac.uk.

Bibliographie

- Davis, J. *The history of the arts at Harvard Project Zero* [L'histoire des arts dans le Project Zero de Harvard]. Communication destinée à la réunion annuelle de l'American Psychological Association, Division 10, à Washington (disponible au Harvard Project Zero). 1992.
- Gardner, H. « Problem solving in the arts and sciences » [Solutions aux problèmes du domaine des arts et des sciences]. *Journal of aesthetic education* (Champaign, Illinois), vol. 5, p. 93-113. 1971.
- Goleman, D. *Emotional Intelligence* [Intelligence émotionnelle]. New York, Bantam Books. 1995.
- Kornhaber, M ; Gardner, H. *Critical thinking across multiple intelligences* [Réflexion critique à travers les intelligences multiples]. Communication présentée à la conférence du CERI « The Curriculum Redefined (Learning to Think, Thinking to Learn) ». Paris, OCDE. 1989.
- Krechevsky, M ; Seidel, S. « Minds at work : applying multiple intelligences in the classroom » [Esprits au travail : mise en pratique en classe des intelligences multiples]. Dans : Sternberg, R. J ; Williams, W. (dir.publ.). *Intelligence, instruction and assessment*. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates. 1998.
- Perkins, D. N. *Smart schools : from training memories to educating minds* [Les écoles intelligentes : de l'entraînement des mémoires à l'éducation des esprits]. New York, The Free Press. 1992.
- Reimers, F. Les chances en éducation pour les familles à faible revenu d'Amérique latine. *Perspectives* (éditions de l'UNESCO, Paris), vol. 29, n° 4, p. 605-623. 1999.

Langue originale : portugais

Ana Mae Barbosa : Brésil

Titulaire d'une maîtrise d'éducation du Southern Connecticut State College et d'un doctorat d'éducation de l'université de Boston. Ancien professeur honoraire et chercheur, aujourd'hui à la retraite, de l'École des communications et des arts de l'université de São Paulo, Ana Mae Barbosa travaille actuellement avec le Groupe pour la promotion de l'éducation artistique de l'université de São Paulo. Auteur de 15 ouvrages en portugais sur l'art et l'éducation artistique, elle a également publié des articles dans plusieurs pays. Elle a été présidente de l'Association nationale de la recherche en arts plastiques et de l'InSEA et occupé, entre 1986 et 1993, la fonction de conservateur du musée d'Art contemporain de l'université de São Paulo. Lauréate du Grande Premio da Critica en 1989 et du Sir Herbert Read International Prize en 1999.

L'ÉDUCATION ARTISTIQUE

L'ART AU SERVICE DE

LA RECONSTRUCTION SOCIALE

Ana Mae Barbosa

Tout être humain doté d'un cerveau accomplissant sa fonction est capable, grâce à l'art, de rétablir le lien avec la société. Ces dernières années au Brésil, l'art a été utilisé comme moteur de l'intégration sociale d'enfants, d'adolescents, d'adultes et de personnes âgées qui n'avaient plus leur place dans une société pleine d'imperfections et rendue généralement cruelle par le processus de la sélection. Une fois dépassé le modernisme exacerbé focalisé sur l'essentialisme, il a été possible pour les éducateurs associés au progrès social d'abandonner le principe de l'art pour l'art, de démontrer que l'autonomie de l'art était une illusion et de découvrir que ce dernier pouvait effectivement contribuer à l'intégration des individus et des communautés en question.

À l'individu qui a perdu son identité, l'art offre par ailleurs la possibilité de devenir un être organisé. Faire l'expérience d'un lieu où la notion de bien ou de mal n'existe pas redonne de la vitalité à ceux qui vivent en permanence du mauvais côté de la société. Au Brésil, toutes les organisations non gouvernementales (ONG) qui ont obtenu des résultats avec les exclus, les laissés pour compte et les défavorisés ont eu recours à l'art. Elles ont même montré aux écoles conventionnelles comment les cours d'art pouvaient servir à rendre aux gens leur humanité.

Un problème cependant s'est posé entre temps. Ces ONG, qui n'ont aucun rapport avec l'école et la discipline telle qu'elle se pratique dans les programmes d'études, s'emploient à aider des enfants et des adolescents livrés à eux-mêmes, qui vivent dans la rue et qui ne sont pas intégrés au système scolaire, à découvrir leurs talents cachés et à prendre

plaisir à le faire. Elles parviennent à réinsérer ces enfants et à les intégrer dans un système scolaire régi par le service national des programmes d'études et par les instruments de contrôle officiels, les tests et les examens¹. Mais, bien souvent, l'école conventionnelle se refuse à leur donner leur chance et un grand nombre d'entre eux retourneront dans la rue, qu'ils trouvent plus attrayante.

Le désir d'apprendre, de s'informer est analogue à celui de créer. À travers l'art, les individus mettent en œuvre leur créativité et leur propre façon de raconter dans leurs relations avec leur inconscient et avec autrui. Tel est le plaisir que procure l'art. Mais si les professeurs (ou les médiateurs) et les élèves ne trouvent aucun plaisir dans leur expérience de l'art, aucune théorie d'éducation artistique ne pourra permettre une quelconque reconstruction sociale.

À l'époque moderniste, l'éducation artistique était considérée comme pouvant développer la sensibilité, mais on ne faisait pas beaucoup d'effort pour l'organiser en un système de concepts, si bien que simplisme et sentimentalisme continuaient à prévaloir. Aujourd'hui, la plupart des éducateurs essaient d'avoir une influence positive sur le développement culturel des élèves à travers l'enseignement et l'apprentissage de l'art.

Nous ne pouvons comprendre la culture d'un pays sans connaître l'art de ce pays. L'art est un langage qui aiguise les sens et qui fait passer des messages qu'aucun autre langage, discursif ou scientifique, n'est capable de transmettre. De tous les arts, les arts plastiques sont ceux qui, en employant des matériaux à l'état brut pour créer des images, nous permettent de visualiser qui nous sommes, où nous étions hier et où nous irons demain.

Pour paraphraser Frantz Fanon, je dirais que l'art fournit aux hommes et aux femmes les moyens de ne pas être des inconnus dans leur propre environnement ni des étrangers dans leur propre pays. Il triomphe de la dépersonnalisation, place l'individu à l'endroit auquel il appartient et fortifie cet endroit en même temps qu'il l'agrandit. Dans l'éducation, il est un instrument d'identification culturelle et de développement personnel important en tant que forme d'expression personnelle et culturelle. Grâce à l'art, il est possible de développer la perception et l'imagination de manière à saisir la réalité de son environnement, à développer l'esprit critique pour analyser la réalité perçue et encourager la créativité afin de reconstruire cette réalité.

Le concept de créativité a également été élargi. Pour les éducateurs modernistes, l'originalité était le premier des processus mentaux associés à la créativité, d'où l'importance pour eux du concept d'avant-garde.

Dans le milieu de l'éducation, les facteurs de création les plus prisés aujourd'hui sont la flexibilité et la compréhension. Les travaux de recherche menés dans les années 80 à New York avec de jeunes délinquants ont montré que, chez ces derniers, les capacités d'élaboration étaient insuffisamment développées. C'était même la faculté de création la moins développée chez ces jeunes en conflit avec la loi. Ils avaient de grandes difficultés à remodeler leur environnement afin qu'il réponde mieux à leurs désirs et à leurs besoins. Cette incapacité les rendait violents. Mais une fois qu'ils participaient à un projet artistique, ils étaient capables, pour la plupart, de surmonter leurs difficultés de compréhension immédiate et de reconstruire leur vie.

Déconstruire et reconstruire, choisir, travailler, prendre ce qui est connu et le remodeler pour l'adapter à sa propre situation et à ses propres besoins sont des processus créatifs qui s'opèrent lorsqu'on pratique une activité artistique ou qu'on regarde une œuvre d'art et qui sont essentiels pour survivre au jour le jour.

De nombreux projets avec des enfants et des adolescents au Brésil sont en train de démontrer la force de la « dimension cachée de l'art ». Le plus connu est indubitablement le projet Axé mis en place dans l'État de Bahia par un Italien inspiré du nom de Cesare de Fiorio La Rocca. On peut également mentionner le travail accompli par Roseana et Alembquerque Quindins dans l'État du Ceará pour créer un musée régional des mythes et d'archéologie, une station de radio, un groupe de musique, un atelier d'édition et une chaîne de télévision – laquelle cependant n'a pu voir le jour à la suite de l'intervention d'Anatel (organisme fédéral de réglementation) qui a interrompu la diffusion, privant ainsi les jeunes de Nova Olinda, près de Cariri, dans la région la plus pauvre du Ceará, de la possibilité d'apprendre à faire des programmes télévisuels.

Vient ensuite le projet « Travessia » à São Paulo, le projet « Cria » à Salvador, les projets « Majé Mole », « Ere Nation » et « Arricirco » à Recife, ou « A casa do Pequeno Davi » à Baixo Roger dans les environs de João Pessoa, qui ont parfaitement réussi l'intégration sociale d'adolescents. Je me contente de citer les noms que je connais, mais il y a beaucoup d'autres éducateurs au Brésil, héros méconnus, qui se consacrent entièrement à leur communauté.

Un autre exemple de projet, le « Sempre Viva » [Toujours vivante] aide des femmes indigentes à reprendre confiance en elles en leur présentant leur corps comme un instrument de mise en valeur. Elles apprennent ainsi à se maquiller, à créer des coiffures, à fabriquer des colliers et des vêtements. À Recife, le « Cais do Parto » [Le quai de l'enfantement] travaille également avec des femmes et apprend à des sages-femmes analphabètes du Nordeste² à

mieux comprendre le corps féminin au moyen de l'art. Ainsi, on a vu baisser le taux de la mortalité infantile dans les régions où le projet a été mis en place.

Tout ce que nous venons de dire montre que l'art n'est pas un produit de consommation, comme voudraient nous le faire croire les capitalistes, ni un tableau que l'on accroche au mur, comme le disent de manière méprisante les gens avec des préjugés qui pensent que l'art est un luxe que les pays endettés tels que le Brésil n'ont pas les moyens de s'offrir. C'était précisément l'excuse que le gouvernement de l'État de São Paulo voulait invoquer pour supprimer l'art des programmes scolaires de l'enseignement secondaire dans cet État. L'idée était de le remplacer par l'informatique. Mais pourquoi ne pas opter, à la place, pour l'enseignement de l'art par le biais de l'informatique ?

Une autre manière de se soustraire aux programmes scolaires nationaux (qui affirment la nécessité d'intégrer l'art devenu obligatoire depuis 1971 dans les programmes d'études brésiliens) était de faire enseigner l'art par les professeurs de littérature sous le prétexte fallacieux d'interdisciplinarité. La littérature est certes une discipline artistique, mais les élèves doivent aller au-delà du code verbal pour apprendre le langage visuel, le langage sonore et le langage gestuel. C'est l'une des raisons pour lesquelles les ONG, avec beaucoup moins de moyens financiers que le ministère de l'éducation, dispensent un meilleur enseignement et combattent plus efficacement l'exclusion et la violence.

Le projet de Roseana et Alembquerque Quindins est un projet incroyablement bon marché. La plus grande partie des subventions vient de Violeta Arraes, une femme perspicace qui est actuellement recteur de l'université de Cariri, sorte de miracle au milieu de cette région reculée et aride, et d'un homme d'affaires de l'État de São Paulo qui est venu voir un jour le projet et qui a été enchanté par le travail accompli par les enfants au niveau culturel : production et diffusion de programmes radiophoniques, création et impression de brochures, coordination des visites guidées du musée qu'ils ont organisées eux-mêmes à partir de recherches qu'ils ont effectuées dans la région, y compris la mise en espace des expositions, le commentaire, les textes explicatifs et les étiquettes.

Il n'y a aucune violence chez les jeunes de Nova Olinda. L'une des raisons en est qu'ils participent à un véritable projet communautaire, sans être exploités et sans être obligés de travailler sur un projet qui se dit social. À Nova Olinda, le pouvoir de décision appartient aux enfants. Ils siègent au conseil d'administration et font partie du conseil de la Maison de la Culture. La démocratisation du pouvoir est un élément essentiel dans les projets sociaux. De quel droit pouvons-nous décider de ce qui est le plus important pour une communauté qui n'est pas la nôtre ?

Dans un excellent article de *Revista*, Cesar Giobbi³ parle des projets de Sergio Carvalho. Propriétaire de plusieurs centres commerciaux au Brésil, ce dernier, après avoir fait part de son nouveau projet de centre commercial à Del Castillo, dans la banlieue de Rio, à la communauté qui vivait là dans un grand dénuement, s'est soumis aux exigences de celle-ci en créant d'abord une crèche, puis des cours de formation professionnelle pour les jeunes afin de les sortir de la rue et enfin un centre d'accueil de jour pour les personnes âgées. Donner la parole aux opprimés devrait être la règle prioritaire des projets sociaux dignes de ce nom. Or, pour le gouvernement, la coutume est plutôt de prendre des décisions sans consulter les gens au préalable. En écoutant la population locale, Sergio Carvahlo a créé une chose pour le moins contradictoire : un centre commercial, défini par Rem Koolhaas⁴ comme la maladie de la société occidentale dans sa phase terminale, qui apporte une certaine qualité de vie à ceux qui vivent dans son ombre.

La démarche des artistes qui se contentent d'exploiter les pauvres en les faisant travailler gratuitement sur des projets qu'ils ont entièrement conçus eux-mêmes et qui sont sous leur contrôle me paraît suspecte. Après avoir fait l'apologie des œuvres d'art en tant qu'entités complètement autonomes — concept créé par les modernistes, selon lequel l'art est séparé de son contexte, il n'est pas destiné à être compris, il ne peut être enseigné et ne peut s'apprendre —, de nombreux artistes ont opéré un revirement total et pensent probablement aujourd'hui qu'il est bien, et de bon ton, de travailler avec les pauvres. Mais la plupart d'entre eux n'ont pas été préparés pour cette tâche.

Ainsi que le dit Marcelo Coelho dans un article, bien souvent « l'esprit de volontariat ne vient pas de la volonté d'aider les autres, les pauvres hères de l'autre côté de la barrière ; c'est plutôt le volontaire qu'il sert »⁵. Il arrive fréquemment que volontaires et artistes, du fait qu'ils ne savent pas comment s'occuper de la communauté ni comment enseigner l'art, en viennent, même avec les meilleures intentions du monde, à se livrer à une certaine forme d'exploitation de personnes déjà très exploitées. Il est indispensable de connaître et d'analyser les processus du travail communautaire pour savoir s'ils sont appropriés. Le lecteur aura remarqué que dans le présent article je me réfère à un grand nombre d'interviews et d'articles de journaux. Chose curieuse, la presse a parlé plus librement que les autres médias pour critiquer les activités du secteur tertiaire, les fondations, etc., que la bourgeoisie approuve systématiquement d'habitude. Cette dernière ne pousse pas l'État à protéger les pauvres, mais elle se sent coupable de la misère dans ce pays. Les classes dirigeantes, de leur côté, encouragent ce sentiment de culpabilité chez leurs « sous-fifres ». Lorsque des chaînes de télévision commerciales comme Globo parlent d'un projet social quelconque, c'est à six

heures du matin qu'elles le font, dans le but probablement de convaincre les ouvriers qui se lèvent tôt de la bonté des riches. Dans le travail accompli par Rachel Mason en Angleterre et dans le projet Axé, « Quietude da Terra » [Terre de Quiétude] des artistes ont travaillé aux côtés de professeurs d'art, ce qui était la garantie d'un enseignement complet.

Travailler avec les exclus, leur apprendre à se considérer comme des personnes malgré leur exclusion, n'est pas chose facile. Le moindre faux pas risque d'aggraver la situation. Dans un interview au journal *Fohla de São Paulo*⁶ à propos de son dernier film qui nous parle du « marketing social », Sergio Bianchi dénonçait la nouvelle forme d'esclavage qui est en train de voir le jour, un esclavage habilement organisé par ce qu'il est convenu d'appeler le secteur tertiaire en quête de publicité. Il y a même certaines prétendues fondations pour l'éducation et les affaires sociales qui doivent leur survie uniquement au fait qu'elles sous-traitent pour le compte du gouvernement. Elles reçoivent des fonds importants et en retour font ce que le gouvernement leur demande, tout en faisant de la publicité pour les sociétés avec lesquelles elles sont associées. Dans la plupart des cas, leur principale préoccupation est de trouver des marchés pour lesdites sociétés grâce à l'argent du gouvernement. D'autres fondations du même genre apportent leur soutien financier uniquement pour des projets qui deviendront autonomes le moment venu, alors que des projets sociaux comme « Majé Mole » ne pourront jamais être autonomes à moins de devenir des entreprises commerciales. Cela présente toujours le risque d'oublier les moins doués et les moins talentueux, qui, eux aussi, ont vraiment besoin de bénéficier de l'intégration sociale que peut permettre l'art.

Les activités artistiques pour la reconstruction sociale se multiplient à travers le pays, et ce, espérons le, sans la tutelle de l'État, même si parfois il faut se battre contre le marketing sauvage. Cela démontre que tous les êtres humains ont besoin de l'art, aussi inhumaines soient les conditions dans lesquelles ils sont obligés de vivre.

Notes

1. Au cours de leurs études, les élèves brésiliens passent divers examens, depuis la base jusqu'à la fin de l'université, examens qui portent des noms et des acronymes tels que Système d'évaluation de l'éducation de base (SAEB), Système d'évaluation nationale de l'école secondaire (SAEM), Examen national de l'école secondaire (ENEM), licence, etc., ainsi que les paramètres des Programmes scolaires nationaux (PCN), avec leur première publication, *Les PCN en action*.
2. Dans cette région, 80 % des enfants sont mis au monde par des sages-femmes de quartier ou de campagne et non par des médecins dans les hôpitaux.
3. Cesar Giobbi. « Les banlieues de Rio : des endroits fréquentés par des enfants et des vieillards ». *A revista* (São Paulo, Brésil), n° 5, janvier 2002, p. 59.
4. Entretien avec le célèbre architecte danois Rem Koolhaas. *Fohla de São Paulo* (São Paulo, Brésil), 6 mars 2002, p. E1.
5. Marcelo Coelho. 2002. « Voluntarios em causa propria » [Volontaires pour leur propre cause]. *Folha de São Paulo* (São Paulo, Brésil), p. E 6, 6 mars 2002.

Références et bibliographie

- Barbosa, A. M. 1998. *Tópicos utópicos* [Topiques utopiques]. Belo Horizonte, Brésil, Éd. Com/Arte.
- . 1991, 1994, 1998. *A imagen no ensino da arte : anos 80 e novos tempos* [L'image dans l'éducation artistique : les années 80 et les temps nouveaux]. São Paulo, Brésil, Editora perspectiva, 1^e, 2^e et 3^e édition.
- . 2001a. *Arte-educação : leitura no subsolo* [Éducation artistique : son support]. São Paulo, Brésil, Editor Cortez, 3^e édition.
- . 2001b. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil* [John Dewey et l'éducation artistique au Brésil]. São Paulo, Brésil, Editora Cortez.
- Barbosa, A. M. (dir. publ.). 1998. *A compreensão e o prazer da arte* [Compréhension et plaisir de l'art]. São Paulo, Brésil, SESC/Vila Mariana.
- . 1999. *A compreensão e o prazer da arte : além da tecnologia* [Compréhension et plaisir de l'art : au-delà de la technologie]. São Paulo, Brésil, SESC/Vila Mariana.
- . 2002. *Inquietações e mudanças no ensino da arte* [Inquiétudes et changements dans l'éducation artistique]. São Paulo, Brésil, Editora Cortez.
- Dufrene, P. 1997. *Voices of color* [Les voix de la couleur]. Atlantic Highlands, New Jersey, Humanities Press.
- Ferraz, M. H ; Fusari, E ; Felismina, M. 1992. *A arte na educação escolar* [L'art dans l'éducation scolaire]. São Paulo, Brésil, Editora Cortez.
- Frage, L. B. 1995. *Por que se esconde a violeta ? Isto não é uma concepção do desenho, nem pos-moderna, nem tautologica* [Pourquoi cacher la violette ? Ce n'est pas une conception post-moderne ni tautologique du dessin]. São Paulo, Brésil, Ana Blume/Uberlândia, EDUFU.
- Freedman, K. E ; Hernandez, F. 1998. *Curriculum, culture and art education* [Programmes scolaires, culture et éducation artistique]. Ithaca, New York, State University of New York Press.
- Machado, R. 1998. *A formiga Aurelia e outros jeitos de ver o mundo* [Aurelia et les autres manières de voir le monde]. São Paulo, Brésil, Companhia das Letrinhas.
- Mason, R. 2001. *Por uma arte-educação multicultural* [Pour une éducation artistique pluriculturelle]. Campinas, Brésil, Mercado de Letras.
- Morin, F. 2000. *A quietude da terra* [Terre de Quiétude]. Salvador, Brésil ; New York, NY, Palotti/DAP.
- Neperud, R. *Context, content and community in art education : beyond postmodernism* [Contexte, contenu et communauté dans l'éducation artistique : au-delà du postmodernisme]. New York, Teachers College Press.
- Penna, M. (dir. publ.). 2001. *Este é o ensino de arte que queremos ?* [Est-ce là l'éducation artistique que nous voulons ?]. João Pessoa, Brésil, UFPB.
- Pillar, A. D (dir. publ.). 1999. *Educação do olhar no ensino das artes* [Éduquer l'œil dans l'enseignement de l'art]. Porto Alegre, Brésil, Mediação.
- Pillar, A. D. ; Vieira, D. O. 1992. *O video e a metodologia triangular no ensino da arte* [Vidéo et méthode triangulaire dans l'éducation artistique]. Porto Alegre, Brésil, Fundação Iochpe.
- Pimental, L. G. (dir. publ.). 1995. *Som, gesto, forma e cor ; dimensões da arte e seu ensino* [Son, mouvement, forme et couleur : les dimensions de l'art dans l'éducation artistique]. Belo Horizonte, Brésil, Éd. Com/Arte.
-

Langue originale : portugais

Denise Espirito Santo (Brésil)

Titulaire d'un diplôme de théorie théâtrale de l'université de Rio de Janeiro, d'une maîtrise en littérature brésilienne et d'un doctorat en théorie littéraire de l'université fédérale de Rio de Janeiro. Elle a enseigné le théâtre dans des écoles primaires et secondaires (1985-1991) et participé à la mise en œuvre de projets éducatifs et culturels dans des écoles spéciales de l'enseignement public (1985-1986). Elle a également enseigné dans le cadre de la formation professionnelle au SENAC de Rio de Janeiro (1991-1992) et donné des stages de technique théâtrale au SESC de Rio de Janeiro (1989-1999). De 1987 à 1994, elle prend part à diverses représentations théâtrales et manifestations culturelles, puis obtient un poste de chercheur à l'université fédérale et au SESC de Rio, où elle organise des cours et des spectacles de recherche expérimentale (1995-1999). Auteur de plusieurs ouvrages, elle travaille actuellement avec des jeunes de différentes communautés de Rio.

L'ÉDUCATION ARTISTIQUE

ART, CULTURE ET CIVISME

AU SERVICE DE

PROGRAMMES SOCIAUX

AU BRÉSIL

Denise Espirito Santo

Il y a cinq ans, alors qu'elle envisageait de créer la *Companhia Étnica de Dança e Teatro* [Compagnie ethnique de danse et de théâtre] dans une communauté économiquement faible de la ville de Rio de Janeiro, l'actrice et chorégraphe Carmem Luz était loin d'imaginer les répercussions qu'allait avoir une telle entreprise. Alors que jusque là, des obstacles de toutes sortes l'avait empêchée de mener à bien son projet (affrontements violents entre les trafiquants de drogue du morne, méfiance dans un premier temps de la communauté vis-à-vis de ce projet, réticence des jeunes — notamment des représentants du sexe masculin — à surmonter les préjugés contre les garçons se livrant à ce genre d'activité, histoires de drogue, grossesses précoces chez les filles), bref, tous ces problèmes commencèrent à se résoudre quand le groupe donna ses premières représentations dans les théâtres officiels de la ville et suscita l'intérêt d'un grand nombre de personnes, ne tardant pas à devenir l'une des dernières révélations de la danse à Rio.

C'est avec le ballet « *Cobertores* » [Les Couvertures], dont la première eut lieu en 2000 et qui partit ensuite en tournée dans plusieurs villes du Brésil pendant près d'une année,

que le travail de la *Companhia Étnica de Dança* devait être reconnu. Les principaux médias allaient bientôt faire de leur côté une publicité massive pour ce projet. Après le succès de cette initiative, le groupe a pu élargir ses activités grâce au parrainage d'une compagnie nationale et parvenir à un équilibre financier qui lui permet aujourd'hui de continuer d'exister.

Le ballet « *Cobertores* » avait pour thème l'un des problèmes de société les plus graves que connaisse le Brésil, celui des enfants des rues et des jeunes dans les grandes villes qui sont livrés à eux-mêmes. Le travail de recherche auquel s'est livrée Carmem Luz en accompagnant un groupe d'adolescents des rues de Rio l'a confrontée avec la dure réalité et elle a essayé de transposer dans son spectacle les épisodes les plus marquants de la vie de cette catégorie sociale qui ne cesse d'augmenter. « *Cobertores* » montrait, à travers des images très touchantes, la dégradation physique et mentale de ces jeunes, leurs problèmes quotidiens avec la drogue et la délinquance, avec la prostitution et avec la violence que leur font subir la police et les gangs ennemis. Sans perdre de vue son objet, c'est-à-dire la contestation sociale, le ballet, qui faisait néanmoins directement appel aux sentiments des spectateurs, dressait un tableau des conditions de survie de ces jeunes, de la ségrégation et de la discrimination sociales dont ils sont victimes chaque jour.

Contraints de se préserver de ces menaces permanentes, ces adolescents des rues forment un monde à part. Sous leurs vieilles couvertures sales, garçons et filles se construisent une sorte de cocon qui leur sert de refuge contre l'épreuve du froid et de la pluie. Accessoire trop connu des gens de la rue dans n'importe quelle grande ville du monde, la couverture permet aux individus d'un même groupe d'avoir une identité commune.

Au cours des vingt dernières années, la population des rues au Brésil a augmenté, avec son lot de problèmes sociaux tels que le chômage, la violence urbaine, la désintégration de la famille et l'alcoolisme qui ont tous contribué à aggraver les conditions de vie des couches les plus défavorisées. Après l'échec des mesures gouvernementales pour juguler l'accroissement de cette population, la société civile s'est mobilisée pour mettre en œuvre un certain nombre de programmes sociaux-culturels visant à atténuer les effets de la mondialisation sur l'économie des pays en développement. C'est ainsi que des organisations non gouvernementales (ONG) ont ouvert de nouvelles perspectives de travail avec les groupes les plus vulnérables, donnant parfois la priorité à des initiatives où l'art et la culture doivent occuper un rôle essentiel dans la réinsertion sociale et la prise de conscience des responsabilités de chacun en tant que citoyen parmi les populations marginales.

Depuis ces quelques dernières années, la mise en place de programmes culturels avec des enfants et des adolescents dans les zones défavorisées contribue à consolider certaines

méthodes de travail ayant pour mission de renouveler les pratiques dans le domaine de l'éducation. Opérant souvent comme une étape supplémentaire vers la scolarisation, certaines de ces expériences ont donné de meilleurs résultats que l'école officielle où, depuis longtemps, l'enseignement ne répond plus aux aspirations ni aux attentes des élèves. À l'heure actuelle, la réinsertion sociale de groupes traditionnellement exclus repose dans une large mesure sur ces programmes, et plus particulièrement ceux axés sur la préservation de la diversité culturelle dans les grandes villes et sur l'incitation au respect mutuel des identités, individuelles ou collectives. Se trouvant dans une sphère où l'apprentissage est associé au plaisir, ces jeunes s'impliquent dans les projets d'une manière surprenante et il nous arrive fréquemment de découvrir de jeunes talents, qui acquièrent ensuite une renommée nationale. Des projets comme la *Companhia Étnica de Dança, Nós do Morro* [Nous autres du morne], *Dançando para não dançar* [En dansant pour ne pas danser], *Afro Reggae, Corpo de Baile da Maré* [Corps de Ballet de Maré], *Ação e Cidadania* [Action et sens civique] ont tous la même démarche : privilégier un mode de vie susceptible de toucher en profondeur notre sensibilité et de nous permettre de relever les grands défis auxquels est confronté le Brésil à l'aube de ce nouveau millénaire.

Découverte de talents

À seize ans, Carlos Henrique n'aurait jamais pu imaginer qu'un jour il danserait devant des publics aussi nombreux et aussi divers, jusqu'au moment où il commença à s'intéresser aux ateliers que la *Companhia Étnica* organisait dans sa communauté. C'est là, qu'avec des danseurs et des professeurs, il a appris la technique de la danse qui l'a aidé à s'épanouir et lui a donné la possibilité d'entrer dans la compagnie à titre définitif.

Comme tant de garçons de son âge, Carlos Henrique aurait pu simplement être un jeune de plus parmi les centaines recrutées chaque jour pour faire le trafic de la drogue dans les petites rues et sur les pentes des favelas de Rio. L'attrait de l'argent facile qu'exerce ce genre de commerce sur les garçons de cet âge ne fait pas oublier pour autant les risques d'une existence qui peut prendre fin prématurément dans les affrontements quotidiens avec la police et les bandes rivales, mais pour bon nombre d'entre eux, ce qui compte, c'est le calibre de l'arme qu'ils ont entre les mains, les vêtements et les baskets à la mode qu'ils peuvent s'acheter, avec lesquels ils s'affichent sous les yeux fascinés des plus jeunes, lesquels ont toutes les chances de se construire le même destin tragique. Heureusement, ces perspectives commencent à changer en présence des mouvements communautaires et des projets culturels

où l'art occupe un rôle essentiel dans l'ouverture d'horizons nouveaux pour ces jeunes générations :

*La danse m'a beaucoup aidé pour l'école, mes notes se sont améliorées. J'avais beaucoup de mal à apprendre le portugais, les maths et la physique. Je me demandais toujours : « Comment cela se fait-il qu'en danse je peux faire des choses aussi difficiles et qu'à l'école, où c'est plus facile, je n'y arrive pas ? Si je peux faire un mouvement de danse, pourquoi est-ce que je n'arrive pas à comprendre un mouvement de physique ? C'est comme ça que mon imagination m'a aidé (Carlos Henrique, danseur de la *Companhia Étnica de Dança*).*

Ces expériences nous ont montré comment des valeurs telles que l'éthique, le sens civique, la solidarité, la qualité de vie, le respect des différences individuelles et de la diversité culturelle constituent aujourd'hui les nouveaux paradigmes avec lesquels certains secteurs de la société brésilienne sont en train d'élaborer de nouvelles lignes directrices et de nouvelles orientations des pouvoirs publics supposant un assujettissement réduit à l'ordre économique mondial. À l'heure où le triomphe du capital et de la société de consommation semble conduire à une décadence encore plus grande, en particulier lorsque nous constatons que le système lui-même exclut les individus qui sont les moins armés pour relever les défis du monde moderne, où la concurrence est rude, l'émergence de mouvements communautaires travaillant précisément sur cet aspect de la solidarité et de l'épanouissement de l'individu semblerait pouvoir permettre de réduire activement les incidences de la mondialisation.

Le groupe de théâtre *Nós do Morro* a été créé dans une communauté des quartiers sud de Rio, la communauté de Vidigal, en 1986, lorsque le metteur en scène Guti Fraga eut l'idée de monter un groupe de théâtre pour témoigner des difficultés quotidiennes des habitants de la favela. Ce dernier, avec son projet, réussit à intéresser quelques jeunes de cette communauté et, avec le temps, *Nós do Morro* allait devenir une référence pour les autres groupes de théâtre de la ville et une source de fierté pour la plus grande partie des membres de la communauté. Alliant l'art avec l'éducation et le civisme, le projet de Guti Fraga cherchait à améliorer la qualité de vie.

Pendant toutes les années où il s'est consacré à la scène, le groupe a monté un bon nombre de pièces de dramaturges brésiliens et de créations collectives. Grâce à ces spectacles, il s'est construit une solide réputation en ce qui concerne la formation des jeunes talents et celle de ses propres acteurs par des ateliers de scénographie, de techniques d'éclairage, de création de costumes, de littérature, de vidéo et de cinéma. Quelques-unes de ces activités allaient donner naissance à des projets indépendants, dont un court-métrage intitulé « *Outros*

olhares, outras vozes » [Autres yeux, autres voix], qui furent entrepris à l'occasion d'une rencontre internationale d'organisations à vocation culturelle.

Implanté dans une communauté de 20 000 personnes, le groupe de théâtre *Nós do Morro* compte aujourd'hui 300 élèves. Il ne se contente pas de chercher à mettre en place une infrastructure pour la production culturelle, il s'occupe également de la formation professionnelle de dizaines de jeunes qui se destinent à travailler dans la production théâtrale, télévisuelle, cinématographique ou publicitaire. Selon Guti Fraga, son « *travail se propose de montrer à chacun que l'accès à l'art et à la culture n'est pas limité et qu'il peut ouvrir de nouvelles voies* ».

Actuellement à l'affiche à Rio, le spectacle « *Noites do Vidigal* » [Les nuits de Vidigal] est une comédie musicale qui relate l'histoire des membres les plus âgés de la communauté sur le ton de la bonne humeur. Le spectacle parle, avec un peu de nostalgie, de l'époque où le sens de la communauté était plus fort et où la violence n'avait pas encore atteint son niveau actuel. Il commémore les vingt années de travail du groupe *Nós do Morro* et nous confirme que l'idée d'utiliser l'art, la culture et le civisme dans l'éducation des jeunes personnes et des adultes a porté ses fruits. Au cours de ces dernières années, le groupe a réalisé un rêve qu'il caressait depuis longtemps : construire un endroit à soi, ce qui lui a permis de centraliser ses activités culturelles et de s'allouer périodiquement la collaboration d'autres artistes dans ses ateliers et autres événements culturels.

Actions pour le civisme

Au milieu des années 80, le sociologue Herbert de Souza a créé un comité d'aide aux personnes se trouvant dans un dénuement extrême, qui survivaient avec environ un dollar par jour. Connue sous le nom d'*Ação e Cidadania* [Action et sens civique], cette initiative a conduit à une grande campagne nationale contre la faim avec distribution de paniers de produits alimentaires de base et mobilisation de personnes apportant leur concours à d'autres systèmes d'aide sociale. Basé sur le travail volontaire de professionnels qui se relayaient pour aider la population au moyen de programmes sanitaires et de formation professionnelle, ce mouvement allait, dans le sillage des projets culturels qui ont fait leur apparition au Brésil, permettre l'ouverture de nouveaux domaines de travail.

La comédie musicale « *Menino no meio da rua* » [Le garçon de la rue] qui est la première production d'*Ação e Cidadania* (les représentations ont débuté en juin 2002 à l'auditorium João Caetano de Rio) est jouée par 50 garçons et filles de diverses communautés

du quartier de Santa Teresa. Ce spectacle qui raconte la vie mouvementée d'un personnage typique des rues de Rio pose le regard sur les contradictions du Brésil, un Brésil qui occupe la huitième place dans l'économie mondiale, mais dont une grande partie de la population se trouve exclue du système économique de production et où près de 50 000 enfants d'âge scolaire travaillent pour aider leur famille à survivre. Autant de particularités que le spectacle s'efforce de montrer en mêlant le cirque, la danse populaire, la musique et le théâtre.

Des paysages transformés

Toutes ces initiatives ont pour objectif de mettre en lumière le changement qui s'opère au Brésil et dans la conscience de chaque citoyen brésilien. Elles ont également pour effet de susciter une réaction contre l'incurie du gouvernement à laquelle nous nous sommes accommodés jusque-là et exigent une attitude différente, plus responsable, de notre part à tous. Ces expériences devraient nous amener à penser au nombre d'endroits et de pays confrontés aux mêmes problèmes où certains de ces projets pourraient également être mis en place. Ne devrions-nous pas prendre acte des faits qui nous sont relatés et nous associer à la reconstruction du monde, peut-être dans un avenir proche ?

Langue originale : anglais

Sunil Kothari (Inde)

Professeur et directeur du département de danse de l'Université Rabindra Bharati (Calcutta), de 1980 à 1993. Membre du Comité exécutif du Conseil international de la danse depuis 1973. Critique chorégraphique du groupe Times of India pendant plus de trente-cinq ans, il est également correspondant étranger du *Dance magazine*, New York. Au titre de sa contribution à la danse, il s'est vu décerner plusieurs récompenses prestigieuses par le gouvernement et le Président en Inde, ainsi que le titre de professeur émérite par le ministère de la Culture. Auteur de nombreux ouvrages sur la danse et responsable de la préparation de plusieurs d'entre eux, publiés à titre collectif, il travaille actuellement à une publication sur les danses de l'Assam, appelées Sattriya, et à la préparation d'un livre sur les *Nouvelles orientations de la danse indienne*. Courriel électronique : sunilkothari1933@yahoo.com

L'ÉDUCATION ARTISTIQUE

L'ENSEIGNEMENT

DE LA DANSE EN INDE

Sunil Kothari

*Si le danseur est véritablement habité par l'esprit de vocation,
toutes les formes de danse peuvent servir à véhiculer le message de cette spiritualité,
car il existe une influence insufflée par la Beauté
qui peut faire passer le monde de la bassesse,
de la vulgarité et de la cruauté à l'observation des idéaux suprêmes
de la culture et de la compassion.*

Rukmini Devi Arundale, fondatrice de Kalakshetra,
un centre international artistique de Chennai, Inde.

Historique

Ces paroles de feu Rukmini Devi Arundale, une grande danseuse, une pédagogue, une théosophe et une humaniste dont le centenaire de la naissance sera célébré en 2003, témoignent de la philosophie inhérente à l'art d'enseigner la danse. En 1936, dans une lettre d'invitation adressée aux futurs membres de son académie, elle écrivait :

Il y a un besoin urgent de rendre à l'âme cette qualité qu'on appelle « culture ». Le monde y aspire comme à l'eau l'aridité de la terre. Comment des personnes cultivées pourraient-elles exister sans raffinement ni connaissance, sans ressentir l'esprit de l'Art ou de la beauté ? Venez apprendre l'esprit du Divin. [...] Dansez et chantez. Emplissez l'Inde de la beauté du Théâtre et de la grâce de la Poésie. Mais, surtout, faites en sorte que

chaque étudiant de passage puisse dire : « Je peux faire plus. Je peux emplir ma vie de grâce spirituelle. Où que j'aïlle, je peux enseigner à vivre, à faire de là où je me trouve un centre de la beauté. »

Kalakshetra, son académie de danse, de musique, de peinture et d'artisanat résuma d'une certaine manière quel était son rêve, lorsqu'elle voyait la beauté de la danse.

Il reste que la danse, en tant que forme artistique, et bien qu'elle fût pratiquée en Inde durant plusieurs siècles, était considérée sous la domination britannique comme un métier dont seules les femmes de mauvaise réputation étaient dignes. Les femmes respectables, elles, ne dansaient pas. Lorsque les pionnières, comme Rukmini Devi et ses contemporaines, virent la beauté inhérente à la danse et les valeurs culturelles qu'elles pouvaient transmettre aux générations futures, elles commencèrent à lutter pour la reconnaissance de son importance et pour intégrer la danse au système éducatif.

Née en 1904, Rukmini Devi n'avait vu aucune danse indienne classique avant d'avoir trente-deux ans. Auparavant, à la faveur de ses voyages à l'étranger dans le cadre de la Société de théosophie, elle avait suivi une formation chorégraphique sous la direction d'Anna Pavlova, la légendaire danseuse russe, et de sa partenaire Cleo Nordi. C'est Pavlova qui lui conseilla d'étudier les danses autochtones classiques de l'Inde. Et, de fait, après avoir assisté pour la première fois à la représentation de deux jeunes danseuses, des *devadasis* ou « servantes des dieux », Rukmini fut si impressionnée qu'elle ressentit le besoin d'apprendre cette danse et de faire partager la beauté qui lui était inhérente à un plus large public.

Le fait que Rukmini Devi, qui appartenait à une caste supérieure de Brahmanes, ait choisi la danse au point de créer en 1936 un centre spécialisé de formation chorégraphique, qu'elle appela Kalakshetra, ou Temple de l'Art, eut un impact retentissant sur le développement de la danse en Inde — la danse devint institutionnelle !

Elle débuta avec une seule élève, sa nièce, la fille de son frère, pratiquant son enseignement sous un arbre et c'est à partir de ces débuts modestes que la danse devint l'une des formes artistiques les plus populaires dans toute l'Inde. On ne la considère plus comme vulgaire. Elle n'est plus stigmatisée. Filles ou garçons, des élèves issus des familles de la classe moyenne la pratiquent.

Rares sont les pays qui, comme l'Inde, connaissent une telle multitude de formes chorégraphiques associées à une telle pluralité de lexiques. Cette diversité est aujourd'hui beaucoup plus accessible à tout le public du pays qu'elle ne l'était au début du XX^e siècle. Grâce au cinéma, à la télévision et à la politique gouvernementale, plus ouverte, qui a suivi l'indépendance, le plus clair de la population s'est aujourd'hui familiarisé avec les formes de

danses classiques, folkloriques et tribales d'une manière que les Tagore du Bengale eux-mêmes, qui étaient au XIX^e siècle parmi les premières familles à apprécier la danse et à permettre à leurs femmes de la pratiquer, ne pouvaient pas concevoir. On se demande aussi ce que le Rabindranath Tagore (1861-1941, le Prix Nobel) aurait pensé de nos jours de ce privilège accordé à la danse et de sa présence dans le cinéma indien, en particulier dans sa version « Bollywood ».

Le premier souffle du changement bénéficia de la montée des aspirations nationalistes, au début du XX^e siècle. Les arts autochtones prirent une part importante dans le soutien au mouvement de libération et dans l'essor d'un sentiment de fierté nationale. D'où un changement d'attitude à l'égard de la danse. Grâce aux efforts précurseurs des poètes dont Rabindranath Tagore et Vallathol, E. Krishna Iyer, Rukmini Devi, Madame Menaka et Uday Shankar, les formes de danses classiques et traditionnelles comme le *Manipuri*, le *Kathâkali*, le *Bhârata-natyam* et le *Kathak* ont revu le jour.

On a créé des écoles et des centres de formation. Rabindranath Tagore a introduit la danse *Manipuri* à l'Université Visva Bharati de Shantiniketan, de renommée internationale ; Vallathol a ajouté le *Kathâkali* au répertoire de la troupe du Kerala Kala Mandalam ; comme nous l'avons indiqué plus haut, Rukmini Devi a créé Kalakshetra pour le *Bhârata-natyam* ; et Madame Menaka a fondé Nrityalayam pour le *Kathak*. Partenaire d'Anna Pavlova dans les années 20, Uday Shankar a ouvert son centre à Almora, dans l'Himalaya, sur le modèle de Dartington Hall en Angleterre qu'il avait fréquenté comme artiste en résidence.

Pareil historique est indispensable pour apprécier la situation de l'enseignement chorégraphique en Inde. L'institutionnalisation de la danse l'a rendue accessible aux jeunes suffisamment instruits issus de la classe moyenne. Les formes de danse classique ont suivi les principes établis par le texte le plus important en la matière, le *Natyashastra* de Bharata, qui remonte à une période allant du II^e siècle avant J. C. au II^e siècle après J. C. Et le *Bhârata-natyam* devint pour ainsi dire un véhicule de la renaissance culturelle nationale et joua un rôle prépondérant dans le réveil de l'identité nationale.

La danse, en tant que forme artistique, transmet des valeurs. Les idées incarnées dans les *Upanishads* et dans d'autres textes philosophiques sont transmises par la danse par l'intermédiaire d'histoires mythologiques où le bien triomphe toujours du mal et la vérité du mensonge. La danse traduit aussi le désir qu'a une âme de fusionner avec l'âme supérieure par le biais de métaphores, de comparaisons, d'analogies, etc. Véhicule de la transmission de valeurs aux disciples, la danse joue un rôle important : elle marie les idées et les sentiments comme elle peut en particulier inspirer des émotions profondes.

La tradition du gourou

Dans certaines régions du monde, comme l'Australie, l'Afrique et une partie de l'Asie occidentale, plusieurs danses sont liées à la religion et sont considérées comme sacrées. Aux yeux des danseurs, la danse représente une forme de prière. Même là où la danse n'est pas associée à l'adoration, les danseurs disent que cette expérience peut être transcendante — en d'autres termes, c'est une manière de laisser derrière soi la vie de tous les jours et d'entrer dans un royaume plus spirituel. En Inde, les arts du spectacle ont presque tous des liens étroits avec la religion. La philosophie indienne est essentiellement spirituelle, et philosophie et religion sont intimement liées. En Inde, la religion n'est pas un système de dogmes mais une expérience de vie. Il s'agit de la réalisation pratique de la vérité spirituelle.

Par conséquent, la danse indienne traditionnelle est l'expression de la vision indienne du monde, qu'on associe souvent à la vision hindoue de l'art. L'esprit hindou envisage le processus de la création comme un moyen de susciter ou de recréer une vision, bien que fugitive, d'une vérité divine. Il considère l'art comme un moyen d'éprouver un état de béatitude semblable à l'état d'*ananda* ou de *jivanmukti* absolu — de délivrance dans la vie. Théoriquement comme techniquement, cette approche est globale. La danse indienne fait la synthèse des techniques de tous les autres arts pour élaborer une forme artistique qui est considérée comme la plus englobante de toutes, puisqu'elle représente le rythme incessant du cosmos. Alors que dans les autres arts, l'être humain est l'objet d'un traitement artistique, la danse indienne, elle, traite la forme humaine comme un véhicule d'expression esthétique, intégrant le contenu et la forme des autres arts dans un seul ensemble, beau et homogène. Ce n'est pas un hasard si l'image de Siva en train de danser a représenté le sommet de cette vision. Cette image symbolise le rythme cosmique — son mouvement infini d'involution, d'évolution et de dégradation. Elle est également parallèle à l'image de Durga aux multiples bras et de Vishvarupa de Vishnu. Tout cela correspond au principe d'unité et de multiplicité, au principe d'un corps unique aux nombreux bras, au principe du centre immobile et du flux continu à la périphérie.

En Inde, de tout temps, la tradition du gourou ou *shishya parampara*, enseignement traditionnel du maître au disciple s'est révélée inestimable. Autrefois, le disciple restait avec le gourou ; l'observation et le respect des instructions lui apprenaient beaucoup, et il faisait sien l'esprit de dévotion de son maître. Le disciple servait le gourou, faisait son ménage, balayait le sol, lavait le linge et étudiait avec le gourou ses leçons. C'était un mode de vie. À

l'issu du *gurukulavasa*, période durant laquelle le gourou hébergeait le disciple, celui-ci pouvait aller pratiquer son art. Cet enseignement ne portait pas seulement sur un domaine particulier des arts du spectacle, mais pouvait également concerner la philosophie indienne, les écritures, les textes philosophiques, les rituels et les arts y ayant trait. Il préparait le disciple à une vie qu'il pouvait mener à la recherche des buts qu'il poursuivait.

Avec le temps, cet ordre ancien changea. Mais l'idée du gourou ou *shishya parampara* — tradition où l'enseignant transmet à l'enseigné les techniques et les connaissances de l'art chorégraphique et musical — s'est perpétuée. Même sous la protection des rois, des États princiers et sous la domination moghole, des nawabs et des seigneurs féodaux lorsque la danse passa des temples aux cours et aux soirées des nobles, l'enseignement devait se faire auprès des vieux maîtres. Les premiers établissements de formation mentionnés plus haut retinrent tous plus ou moins le vieux principe du *gurukulavasa* ou de la résidence, loin de la foule et du bruit, dans des lieux sylvestres. L'atmosphère devait être propice à la pratique des arts ainsi qu'à l'inspiration. La proximité de la nature était considérée comme essentielle.

L'encouragement de l'enseignement chorégraphique

Lorsque l'art de la danse fut favorablement accueilli par le public et accepté comme une véritable forme artistique, ainsi qu'avec l'arrivée de l'indépendance, le gouvernement entreprit de promouvoir les arts. On créa trois académies nationales — pour les arts plastiques, pour la littérature et pour la danse, le théâtre et la musique. Une politique culturelle de promotion des arts fut mise sur pied lorsque l'Inde devint une République. Le ministère de la culture accorda un soutien financier aux institutions privées. Des bourses furent accordées aux étudiants pauvres pour étudier la danse. Dans l'ensemble, on fit connaître l'enseignement de la danse et des efforts furent engagés pour s'assurer que l'État jouait son rôle, sans être en même temps accusé d'ingérence.

En 1950, la danse fut reconnue comme une discipline de l'enseignement supérieur et l'Université Maharaja Sayaji Rao de Baroda (Gujarât) devint la première université à dispenser des cours de danse se soldant par un diplôme. Cette approche fut encore une fois globale, c'est-à-dire qu'elle assura non seulement un enseignement pratique quant à certaines formes de danse, mais qu'elle le fit également sur le plan théorique et relativement aux matières qui lui étaient associées. Il s'agissait-là d'un progrès comparé à l'enseignement proposé dans les académies privées dirigées par des enseignants traditionnels, dont certains,

qui avaient quitté leur village pour les centres urbains à la faveur de la demande grandissante en matière d'enseignement chorégraphique, étaient trop liés aux textes anciens et à la connaissance théorique. Mais, tout bien considéré, ce lien s'était relâché.

Cependant, on estima important de voir les étudiants, au niveau universitaire, acquérir une formation complète, tant pratique que théorique. Par ailleurs, les recherches sur les anciennes formes chorégraphiques et sur les anciens textes ainsi qu'un grand nombre de publications contemporaines sur la danse commencèrent à retenir une attention légitime. On mit sur pied des programmes de doctorat en vue d'encourager la recherche dans le domaine chorégraphique. En 1956, à Calcutta, dans la maison des Tagore de Jorasanko, on créa une académie de danse, de théâtre et de musique, plus tard transformée en l'Université Rabindra Bharati, où était proposé un enseignement des six principales formes de danse : le *Bhâratanatyam*, le *Kathak*, le *Manipuri*, le *Kathâkali*, l'*Odissi* et le *Kuchipudi*, ainsi que des cours sur les danses folkloriques et créatives.

Avec le temps, d'autres universités de plusieurs États de l'Inde suivirent les exemples des universités de Baroda et de Calcutta : l'Université Visva Bharati, créée par Rabindranath Tagore au Bengale occidental ; le collège de danse et de musique à Bhubaneswar dans l'État d'Orissa ; les universités de Bangalore et Mysore dans l'État de Karnataka ; l'Université Annamalai de Tanjore dans l'État de Tamil Nadu, au Sud ; l'Université d'Hyderabad à Hyderabad dans l'État de l'Andhra Pradesh, au Sud ; Mumbai, sur la côte Ouest ; et l'Université de Pendjab dans le Nord. Ces universités et plusieurs autres ont accordé à la danse la reconnaissance qu'elle mérite. Des dispositions furent prises dans certains collèges afin de permettre de suivre un cours de danse dans le cadre du programme. Cela étant, les écoles continuent de considérer la danse plutôt comme un passe-temps que comme une discipline à part entière ; en fonction de leurs aptitudes, les élèves peuvent opter pour des classes dans l'une des formes principales de danse classique. Plusieurs stratégies ont également été mises en place afin de permettre aux enseignants de dispenser des connaissances chorégraphiques de base dans les écoles. Des institutions comme le Centre de Ressources Culturelles se consacrent à cette tâche.

Il reste que les responsables de l'éducation ont officiellement reconnu la place nécessaire de la danse dans les programmes scolaires. En matière d'enseignement de la danse, il existe en Inde un système à trois vitesses : des cours privés sous la responsabilité de particuliers, de gourou et de danseurs ; des universités proposant des programmes de danse sanctionnés par un diplôme et d'autres institutions reconnues comme des établissements publics par le gouvernement indien. Par exemple, la Fondation Kalakshetra et la troupe Kerala

Kala Mandalam, toutes deux publiques, relèvent de cette dernière catégorie, ainsi que les académies Central Sangeet Natak comme l'institut Kathak Kendra et la Jawaharlal Nehru Manipur Dance Academy.

Les obstacles

Il est évident que dans un pays aussi vaste que l'Inde, au vocabulaire chorégraphique pluriel et aux multiples formes de danse classique, l'enseignement de la danse ne peut que rencontrer des problèmes. Si l'enseignement relève de l'administration centrale, il n'existe aucune politique uniforme applicable à tous les États. L'uniformisation n'est ni possible ni désirable. L'amélioration et le développement des méthodologies se poursuivent. Même si la pratique du gourou *shishya parampara* et les collèges en résidence s'avèrent la meilleure manière d'assurer un enseignement de la danse et des arts qui lui sont associés, il reste qu'à la faveur de l'évolution historique et des attitudes, ces institutions voient décliner l'esprit de vocation qui les caractérise.

Si les possibilités d'études universitaires se sont développées de multiples façons, il semble qu'on mette de plus en plus l'accent sur l'enseignement pratique, dans la mesure où les danseurs souhaitent pratiquer la danse sur scènes. Les critères sont disparates et l'esprit de commercialisation s'est généralisé. Les étudiants, bardés de diplômes, trouvent difficilement un travail. La production à la chaîne des danses est confrontée à un marché saturé. Pour l'heure, il ne semble pas qu'il y ait de remède à cette situation.

Un autre problème a récemment vu le jour, celui du contenu. Le thème chorégraphique traditionnel, où l'on voit la *nayika*, l'héroïne, attendre éternellement celui qu'elle aime, est devenu suranné. Ce scénario se voit remis en question par certains danseurs, sensibles au fossé qui sépare leur vie de ce qu'ils représentent sur scène. Si le danseur expérimenté peut toujours évoquer la *bhakti*, ou spiritualité, la transformation rapide du monde des danseurs s'est également soldée par un inévitable bouleversement du contenu thématique de la danse. La diffusion des connaissances a conduit ceux qui sont responsables de l'enseignement chorégraphique à utiliser des médias électroniques et, grâce aux CD-ROMs, la danse est entrée dans une nouvelle phase technologique.

Par ailleurs, le recours aux médias, et notamment au cinéma, afin de populariser les formes de danse classique indienne, s'est accéléré et a conduit à une situation très préoccupante. Le cinéma a apporté son soutien à des gourous et des danseurs attirés par l'industrie du film pour des raisons économiques. Toutefois, le type de danse illustré par les

films indiens est un genre en soi — mais c'est ce genre qui est maintenant privilégié. Sa présence constante dans les films et à la télévision, grâce à laquelle il pénètre dans tous les foyers, même dans les villages les plus reculés, pose un problème sérieux — préjudiciable à la popularité des formes de danse indienne *classique*. Les enfants regardent ces programmes et imitent les chorégraphies, hors de leur contexte, sans y prendre garde, sans réaliser combien cela altère leur sensibilité.

Pire encore, l'espace réservé auparavant à la culture s'est réduit dans les journaux et dans la presse écrite : il n'y a plus de place pour un véritable débat sur la danse. C'est pourquoi l'institution de la critique chorégraphique disparaît peu à peu. Les principaux médias ont laissé échapper la possibilité d'une « critique » sérieuse sur la danse qu'ils n'ont jamais favorisée ni orientée. Au beau milieu de cette situation chaotique, une institution bénévole dénommée SPICMACAY — the Society for the Promotion of Indian Classical Music and Culture among Youth — fait un travail formidable en essayant, contre vents et marées, de mettre sur pied des débats illustrés d'exemples et des conférences explicatives dans les écoles et dans les collèges, assurés par des danseurs et des musiciens renommés. Ces personnes sont en mesure d'expliquer les finesses, les complexités et les subtilités de la danse et de la musique à un public réceptif de jeunes. Cela a permis dans une certaine mesure de compenser les effets néfastes des danses « Bollywood » à la mode.

Oui, l'enseignement de la danse dans des pays comme l'Inde présente un nombre de problèmes et les organismes responsables de sa diffusion ont dû développer différentes stratégies en fonction de la situation actuelle. Dans l'ensemble, cependant, de grands progrès ont déjà été réalisés grâce au travail précurseur des personnalités d'exception que nous avons déjà citées. De même, grâce à la politique éclairée du ministère de la Culture, du gouvernement indien, d'institutions comme les académies Sangeet Natak, de ses organes constitutifs comme l'institut Kathak Kendra, la Jawaharlal Nehru Manipur Dance Academy, d'institutions considérées comme d'importance nationale telles que la Kalakshetra, de nombreuses universités et de plusieurs établissements privés, on assiste tant à l'essor vertical et horizontal de l'enseignement de la danse qu'à celui de l'art chorégraphique.

En ce qui concerne le problème de la vulgarisation de la danse par l'industrie du film, il faut espérer que la sensibilisation des parents et des enseignants à ses effets néfastes permette d'aider les étudiants à comprendre la complexité de ce problème. La danse, en tant que forme artistique, ouvre la voie aux valeurs éternelles de civilisation et à la philosophie de ce pays. Elle permet également à chacun de comprendre la vision du monde du pays. Les

différentes stratégies élaborées au cours des décennies qui ont suivi l'indépendance de l'Inde sont de bon augure pour l'enseignement de la danse et de l'art chorégraphique.

Bibliographie

- Devi, R. *Souvenir of Kalakshetra*. Tiruvanmiyur, Chennai, Kalakshetra Foundation. 1940.
- Kalakshetra quarterly*. (Chennai) vol. 8, n° 3-4. 1987.
- Kothari, S. (dir. publ.). *Kathak : Indian Classical dance art* [Le Kathak : un art indien de danse classique]. New Delhi, Abhinav Publications. 1989.
- . *Bharata Natyam*. Mumbai, Marg Publications. 1997.
- Pal, P. (dir. publ.). *2000: reflections on the arts in India* [2000. Réflexions sur les arts en Inde]. Mumbai, Marg Publications. 2000.
- Sarada, S. *Kalakshetra — Rukmini Devi : Reminiscences*. Madras, Kala Mandir Trust. 1985.
- Sinha, J. *Introduction to Indian Philosophy* [Introduction à la philosophie indienne]. Agra, Agra Publications. 1949.
- Vatsyayan, K. *Classical Indian Dance in Literature and the Arts* [La danse indienne classique dans la littérature et les arts]. New Delhi, Sangeet Natak Akademi. 1968.
- . *Indian Classical dance* [La danse indienne classique]. New Delhi, Publications Division, Government of India. 1974.

TITRE COURANT, PAGES PAIRES : *Eric Akrofi*
TITRE COURANT, PAGES IMPAIRES : **L'enseignement de la musique en Afrique**
TITRE COURANT, BAS DE PAGES : *Perspectives, vol. XXXII, n° 4, décembre 2002*

Langue originale : anglais

Eric Akrofi (Ghana)

Titulaire d'un diplôme décerné par l'Académie royale de musique de Londres où il étudie le piano, le violoncelle, l'histoire et la théorie de la musique, ainsi que d'une maîtrise et d'un doctorat d'enseignement de la musique décerné par l'Université d'Illinois, Urbana-Champaign. Il a enseigné pendant 20 ans à l'Université de Cape Coast en qualité de chargé de cours principal en musique. Il officie actuellement à l'Université de Trankei (Afrique du Sud), où il exerce aussi les fonctions de coordonnateur du secrétariat sud-africain du Centre international de musique et de danse africaine (ICRMD). Il a publié une vingtaine d'articles dans des revues locales et internationales. Son ouvrage intitulé *Partage de connaissances et de données d'expérience : le profil de Kwabena Nketia, chercheur en musique et pédagogue*, doit paraître tout prochainement. Courriel électronique : akrofu@getafix.ut.ac.za

L'ÉDUCATION ARTISTIQUE

L'ENSEIGNEMENT DE LA MUSIQUE

EN AFRIQUE

Eric Akrofi

C'est une véritable gageure de vouloir esquisser les grandes lignes de l'enseignement de la musique en Afrique — vaste continent composé de 53 pays peuplés par plus de 700 millions d'habitants qui, tous ensemble, parlent plus de 700 langues distinctes. Les exemples cités dans le présent article proviennent de quatre pays d'Afrique subsaharienne/Afrique du Sud, Ghana, Kenya et Nigéria — qui constituent une sélection représentative des régions occidentale, orientale et méridionale du continent.

L'importance de l'enseignement de la musique

Aduonum (1980, p. 58) décrit ainsi le sort réservé à l'enseignement de la musique au Ghana :

L'éducation musicale au sens le plus fidèle du terme n'a prévalu que dans les établissements secondaires et les universités. Dans les écoles préparatoires, primaires et élémentaires, l'important est de chanter une fois par semaine dans la formation de l'école.

Un point de vue similaire est exprimé par un autre pédagogue ghanéen, Akrofi (1988, p. 12), lequel écrit :

Bien que le Ministère de l'éducation considère la musique comme une discipline importante dans les programmes des établissements de premier et deuxième cycles et ait, depuis l'indépendance du Ghana, élaboré plusieurs canevas pédagogiques destinés à orienter le contenu et la conduite des programmes d'enseignement musical de ces établissements, la plupart des écoles ne sont pas à même de proposer aux enfants une éducation musicale digne de ce nom. En fait, bon nombre d'établissements ghanéens du premier et deuxième cycles sont dépourvus d'enseignement musical. La plupart consacrent plus de temps à mener des activités musicales extrascolaires qu'à enseigner la musique en classe.

Les observations qui précèdent reflètent véritablement l'importance accordée à l'enseignement de la musique au Ghana. La musique ne fait pas partie des priorités et les lycéens qui doivent l'étudier au cours de leurs deux premières années d'études la traitent parfois avec mépris. Lorsque l'auteur du présent article supervisait des élèves-professeurs de premier cycle universitaire effectuant leur stage pratique dans des établissements secondaires de Cape Coast (Ghana) durant les années 1980, il lui arrivait de voir écrite au tableau l'inscription suivante : « **Matière La Plus Inutile De La Classe** ». Il apprit ensuite que le mot « MUSIC » en était l'acronyme.

L'inquiétude suscitée par la place extrêmement modeste qu'occupe l'enseignement de la musique, en particulier africaine, dans les écoles ghanéennes a donné lieu au lancement, par le Ministère de l'éducation, du Programme d'enrichissement des contenus (1985) et du Programme d'études culturelles (1987), tous deux destinés à faire étudier la musique et la culture ghanéennes aux enfants du primaire, aux élèves du secondaire et aux étudiants des instituts de formation des maîtres. Les études culturelles (associant musique, danse, théâtre, folklore et notions religieuses) sont devenues obligatoires pour ces étudiants. En 1998, le Ministère de l'éducation a fait paraître *un canevas pédagogique détaillé pour l'étude de la musique et de la danse, étapes fondamentales 1 à 9* qui devait remplacer le programme instauré en 1987. La musique et la danse sont, depuis, obligatoires pendant les neuf premières années de scolarité (enfants âgés de 6 à 15 ans). Or, comme ces deux disciplines font l'objet d'une évaluation interne, et non d'un examen externe, les élèves ont tendance à ne pas les prendre au sérieux.

Aujourd'hui, l'enseignement de la musique n'est pas jugé important à tous les niveaux du système d'enseignement ghanéen. Seul une infime minorité des élèves intéressés choisissent l'option musique à l'examen, qu'il s'agisse du certificat de fin d'études secondaires obtenu après 11 ou 13 années de scolarité et très peu d'élèves choisissent cette discipline à l'université au niveau de la licence ou du titre professionnel.

Comme au Ghana, l'enseignement de la musique au Nigéria, qui est le pays le plus peuplé d'Afrique, n'est pas une priorité. D'après le musicologue nigérian Nzewi (1999, p. 77) « dans les systèmes scolaires modernes d'Afrique, au niveau primaire, l'apprentissage ou l'enseignement formel de la musique n'a pas été pris au sérieux en dehors de périodes informelles réservées au chant ». Il fait aussi observer que l'enseignement de la musique moderne était davantage implanté dans les établissements du troisième cycle — universités et centres d'enseignement supérieur. Le département de musique de l'Université du Nigéria, Nsukka, est réputé comme proposant le programme d'enseignement musical le plus équilibré. Nzewi (ibid.) se dit toutefois déçu que : « sur la vingtaine de centres d'enseignement supérieur répartis dans un pays comptant 120 millions d'habitants, seuls huit d'entre eux possèdent un département musique à part entière, même s'il n'est pas viable ».

Comme leurs homologues ghanéens, très peu de lycéens nigériens choisissent l'option musique pour leur examen de fin d'études. En fait, tant au Ghana qu'au Nigéria (ainsi que dans trois autres nations d'Afrique de l'Ouest — Gambie, Libéria et Sierra Leone) c'est le jury international siégeant au Conseil des examens d'Afrique de l'Ouest (WAEC) qui interroge les élèves. L'examen de musique requis pour l'obtention du School Certificate/General Certificate of Education Ordinary-Level (certificat de fin d'études secondaires), en particulier, ne concernait que peu de candidats au Ghana et au Nigéria, notamment entre 1987 et 1992, à l'époque où l'auteur du présent article était examinateur principal pour le compte du WAEC ; cette situation a perduré jusqu'à aujourd'hui, ce qui tend à prouver que la musique n'est pas considérée comme une matière importante dans ces deux pays.

L'enseignement de la musique aurait plutôt ses lettres de noblesse dans les établissements éducatifs du Kenya. D'après Kilonzi (1998, p. 274) :

Tous les écoliers kényens prennent l'option musique ; dans le secondaire, c'est l'une des options proposées parmi les disciplines appliquées comme le français ou la formation commerciale. Plus tard, dans le supérieur, c'est une matière obligatoire dans les centres de formation des maîtres, tandis qu'à l'université, la musique fait partie des matières principales.

La mise en place d'une Commission présidentielle nationale pour la musique, qui a présenté son rapport au Gouvernement kényen en 1984, témoigne de l'importance dévolue à l'enseignement de la musique au Kenya. Parmi les recommandations formulées dans le

rapport de cette commission, nous noterons les aspects qui ont influé sur l'enseignement de la musique dans le Kenya d'aujourd'hui, à savoir :

- Le programme musical devrait proposer une base théorique solide en rapport avec les objectifs nationaux de l'éducation au Kenya, sa situation et sa culture ;
- les canevas pédagogiques détaillés et les examens musicaux de niveau « O » et « A » devraient être conçus pour atteindre ces objectifs ;
- les canevas pédagogiques détaillés devraient privilégier la théorie et la pratique de la musique africaine traditionnelle et être axés sur la sensibilisation à l'interaction transculturelle ;
- le chant, qui est une partie importante de la musique, ne devrait pas occulter d'autres aspects des activités et de la formation musicales ;
- chaque enfant a le droit de s'initier à la musique ;
- seuls les professeurs de musique accrédités devraient enseigner la musique à l'école ;
- quatre établissements secondaires au moins par province devraient être correctement équipés et disposer du personnel nécessaire pour enseigner la musique (voir Oehrle, 1989, p. 50).

Malgré l'importance attachée à l'étude de la musique par le Gouvernement kényen, elle apparaît toutefois comme la discipline la moins importante pour les lycéens du Kenya, tout comme ceux du Ghana et du Nigéria. La remarque ci-après, formulée par l'éducateur kényen Agak (1998, p. 9) corrobore ce que nous avons avancé précédemment, à savoir que seule une faible minorité des élèves du secondaire choisissent la musique comme sujet d'examen :

D'après Hyslop, il n'y avait en Afrique que deux établissements secondaires — tous deux situés au Ghana — où l'on pouvait choisir la musique pour le certificat de fin d'études secondaires (obtenu après 11 ou 13 années de scolarité). Entre 1959 et 1962, seuls deux Africains ont obtenu leur « Higher Certificate » avec le coefficient maximum pour l'épreuve de musique. L'un des deux était originaire du Kenya.

Le nombre de lycéens kényens passant des épreuves de musique aujourd'hui équivaut à peu près à ce qu'il était dans cette citation.

Outre les activités des missionnaires chrétiens d'Europe et le colonialisme, l'autre facteur qui a eu des répercussions sur le développement de l'enseignement occidental formel en Afrique du Sud est l'apartheid — système de ségrégation éducative fondé sur des distinctions raciales, en vigueur entre 1948 et 1994. L'auteur du document intitulé « Forum

intérimaire indépendant sur l'éducation musicale, 1991 » (cité dans Hauptfleisch, 1997, p. 7) estime que :

L'éducation musicale, telle qu'elle existe aujourd'hui, est un ensemble de pratiques et de ressources inégalement ventilées à travers le pays. Dans une plus large mesure, la répartition inégale des enseignants compétents et des moyens renvoie l'image de la répartition inégale des ressources éducatives en général depuis les écoles publiques fréquentées par les Noirs, qui sont quasiment dépourvues de tout, jusqu'aux écoles privées où règne le luxe.

La politique nationale de ségrégation a donc débouché sur une éducation musicale fragmentée de niveau inégal. Le Gouvernement d'Unité nationale dirigé par le Conseil national africain (ANC), qui a pris ses fonctions après la disparition de l'apartheid en 1994, s'est efforcé de rectifier le tir en recommandant que les arts et la culture, notamment la musique, la danse, les langues, la religion, la littérature et la culture de tous les peuples d'Afrique du Sud — noirs, blancs, asiatiques et métis — soient considérés comme fondamentaux et fassent partie intégrante du programme de l'éducation nationale aux niveaux primaire, secondaire et supérieur, et de l'éducation non formelle (voir Afrique du Sud, 1994, p. 69-71). Or, la politique gouvernementale actuelle de restructuration de l'enseignement supérieur, qui s'est soldée par la marginalisation ou l'amputation des départements universitaires chargés des arts et des sciences humaines — musique, beaux-arts, anthropologie, études religieuses et langues africaines — est en contradiction avec la recommandation officielle selon laquelle les arts (et la culture) devraient imprégner toutes les facettes de la société sud-africaine.

En 1997, le Ministère sud-africain de l'éducation a publié un document national d'orientation sur les programmes scolaires, intitulé *Curriculum 2005*, pour les huit premières années de scolarité, dénommées enseignement et formation de type général. Il préconise la conception d'un « domaine d'apprentissage artistique et culturel » (comprenant la musique, la danse, le théâtre, les arts visuels, les médias et la communication, la technologie artistique, le dessin et la littérature). Hauptfleisch (1998, p. 13) craint que l'ampleur de ce programme ne « renforce le danger d'appliquer à l'éducation artistique des conceptions erronées au nom desquelles une séquence logique de contenu musical est abandonnée en faveur d'un pot pourri ou d'une approche thématique ». *Curriculum 2005* ne renferme aucune indication concernant la musique, mais propose une approche intégrée, basée sur les résultats pour ce qui est de l'éducation artistique, en particulier dans les classes 1 à 6 (les 6-12 ans). Hauptfleisch (1998, p. 13) a raison de faire valoir que « la mise en place d'une éducation musicale jouant un rôle valorisant dans le nouveau système éducatif est décisive pour la survie de l'éducation

musicale en tant que profession en Afrique du Sud ». Cette affirmation tend effectivement à corroborer le fait que l'enseignement de la musique est sous-estimé dans l'enseignement sud-africain d'aujourd'hui.

Différentes façons d'enseigner la musique en Afrique

GHANA

Le premier document officiel destiné à orienter l'enseignement de la musique dans les écoles du Ghana (connu sous la dénomination « Côte de l'or » avant l'indépendance en 1957) était le *canevas pédagogique détaillé à l'intention des écoles primaires*, publié par le Ministère de l'éducation en 1959. Il visait à combler l'écart entre l'élève ghanéen et son environnement culturel, entre la musique dispensée dans les écoles et celle pratiquée dans la communauté, et à inclure la musique africaine dans le programme (Akrofi, 1982, p. 13). Les auteurs de ce canevas se sont inquiétés de la prévalence du chant et du déchiffrement à vue dans les classes de musique et ont recommandé, par conséquent, la pratique des quatre activités suivantes à l'échelon du primaire : le chant ; la théorie ; le mouvement rythmique ; et l'appréciation. Ce canevas pédagogique comportait aussi des notes visant à orienter le professeur concernant la formation au rythme et les méthodes d'enseignement des chansons, de la notation musicale, des danses populaires ghanéennes et des percussions.

En 1970, le Ministère de l'éducation publiait le document intitulé *La musique à l'école élémentaire, projet de canevas pédagogique détaillé pour les huit années de scolarité*, destiné à remplacer celui de 1959. Son contenu était essentiellement le même que le précédent, mais il couvrait les huit premières années d'enseignement de base au lieu des six premières antérieurement. Les auteurs de ce *canevas détaillé* se sont également déclarés préoccupés par l'accent mis sur le chant dans les écoles ghanéennes et ont proposé que chaque cours de musique soit intéressant, éducatif et suive un schéma bien défini.

Bien que les deux *canevas pédagogiques* susmentionnés aient été détrônés par plusieurs autres, leur contenu a continué d'influencer l'enseignement de la musique dans les écoles ghanéennes pendant les nombreuses années qui ont suivi.

Malgré les préoccupations soulevées par les professeurs de musique, la prédominance du chant dans les cours de musique dispensés dans les écoles élémentaires ghanéennes a perduré pendant longtemps. Ofei (1973, p. 33) a fait observer qu'en pratique, « le principal objectif de l'enseignement musical à l'école élémentaire semble consister à acquérir un vaste

répertoire de chansons occidentales, cantiques et hymnes nationaux ». Evans (1975, p. 18), pour sa part, déplorait que bon nombre d'écoles ghanéennes suivent encore « la tradition coloniale du XIX^e siècle, laquelle consiste à préparer les enfants à tenir leur rôle aux offices religieux et à la distribution des prix », bien que les *canevas pédagogiques* existants aient clairement énoncé les objectifs visés et dévolu un rôle important à la musique dans le programme scolaire.

Pourquoi le chant a-t-il dominé l'enseignement de la musique dans les écoles ghanéennes ? Akrofi (1988, p. 13) estime que cela tient au fait que c'est le professeur principal — en général un mélomane averti capable d'enseigner les chansons qu'il connaît — qui est précisément chargé d'enseigner la musique. Il a aussi relevé que l'importance des chansons et des hymnes était telle que dans certains établissements, le cours de musique était dénommé cours de « chant ».

Outre le chant, quelques écoles élémentaires sont à même de proposer aux enfants une formation à la théorie musicale et aux autres domaines cités dans les *canevas pédagogiques détaillés*. L'enseignement de la théorie dans ces écoles est limité à la connaissance des rudiments de la musique occidentale, comme les clés, les portées, le nom et la valeur des notes. Cela se passe souvent avec très peu d'exemples, voire pas d'exemples du tout, ce qui encourage les élèves à s'en tenir aux aspects didactiques. Le mouvement rythmique se limite à frapper dans ses mains et à battre la mesure en respectant la valeur des notes — blanche, noire et croche. Certains enseignants associent parfois le mouvement rythmique, notamment les exercices pratiqués en éducation physique, aux chansons. La musique populaire ghanéenne (danse et percussions) est rarement enseignée en classe, mais fait partie des activités extrascolaires qui se déroulent dans l'enceinte de l'établissement scolaire avec le concours de percussionnistes et de danseurs qui jouent le rôle d'instructeurs.

Les principaux domaines de l'enseignement musical dispensé dans le secondaire que le Ministère de l'éducation recommande sont les suivants : la théorie (y compris la composition d'une mélodie, forme et harmonie comprises), les ouvrages musicaux et l'exécution (chanter et jouer des instruments de musique occidentaux et africains). Pour une raison ou pour une autre, la plupart des professeurs de musique du secondaire qui, contrairement à leurs collègues du primaire, sont des spécialistes diplômés, ne suivent pas les directives du ministère. Ils insistent sur la théorie de la musique occidentale et s'enorgueillissent de présenter leurs élèves devant le jury d'examineurs britanniques de l'Associated Board of Royal Schools of Music (ABRSM) [Conseil associé des écoles royales de musique]. Tant et si bien que l'enseignement musical dispensé dans les établissements

secondaires est devenu un pur exercice intellectuel. Par suite, des milliers d'élèves ghanéens ont « quitté l'école avec un certain nombre de rudiments désorganisés en tête, mais aucune idée véritable de la musique africaine ou occidentale qui était souvent à la base de cet enseignement » (Mensah, 1976, p. 20).

La forme d'enseignement musical dispensé dans les établissements secondaires correspond à celle en vigueur dans les instituts de formation des maîtres. Les observations des enseignants recueillies dans l'étude d'Evans (1975, p. 17) donnent une bonne idée de la façon dont l'enseignement musical a été conduit dans les instituts ghanéens de formation des maîtres au cours des trois dernières décennies :

- nous n'avons pas appris beaucoup de théorie. Le directeur n'encourageait pas la musique ;
- nous n'avons pas appris à jouer d'instruments. L'Institut disposait d'un piano, mais le formateur le gardait sous clé et nous n'avions pas le droit d'en jouer ;
- oui, nous avons des cours de chant et une chorale sollicitée pour les offices religieux et la distribution des prix.

La composante musicale du Programme d'études culturelles adoptée dans les écoles élémentaires, les établissements secondaires et les instituts de formation des maîtres ghanéens dans les années 1980 est essentiellement basée sur la théorie musicale occidentale. Au Ghana, les professeurs de musique qui sont chargés de l'enseignement des matières culturelles ont un solide bagage en musique occidentale et ignorent l'ABC de la musique et des danses traditionnelles du pays. Par conséquent, leur conception pédagogique de la musique autochtone est purement formelle et superficielle. Comme le fait valoir Nketia (sans date), une politique de pure forme :

apparaît dans toutes les facettes de notre société, y compris dans le système éducatif où, jusqu'à une période récente, un cours d'études culturelles ou un thème spécifiquement africain a été ajouté à titre cosmétique, à l'instar de ces ensembles chorals actuels qui préfèrent le messie de Haendel et autres grandes œuvres similaires ou hymnes anglais et inscrivent à leur répertoire une ou deux compositions ghanéennes pour répondre symboliquement à la quête de musique autochtone.

Les programmes universitaires débouchant sur l'obtention d'un diplôme ou d'un titre professionnel « insistent tous sur la musique occidentale [...], même les étudiants en classe de composition qui écrivent pour des instruments africains sont souvent encouragés à utiliser des formes occidentales comme la variation ou la fugue » (Akrofi, cité dans Oehrle, 1989, p. 49).

La quasi-totalité des étudiants de musique travaillent sur des instruments occidentaux, en particulier le piano et l'orgue électronique. En fait, le piano est tellement usité par les compositeurs ghanéens et nigériens que l'expression « qualités pianistiques africaines » a été adoptée pour caractériser les œuvres pour piano de prolifiques compositeurs ghanéens comme Kwabena Nkieria et Gyimah Labi, ainsi que pour le Nigérien Akin Euba. Les étudiants qui ont choisi le piano comme matière principale jouent certaines de ces compositions.

Lorsqu'elle évoque les différentes conceptions des programmes d'enseignement musical dans plusieurs pays de différents continents, afin de donner une idée générale de l'éducation musicale en vigueur dans les différentes parties du monde, Hauptfleisch (1997, p. 106) écrit : « L'éducation musicale au Ghana est une discipline distincte à part entière qui est aussi intégrée aux études culturelles en général ». Elle résume ainsi très brièvement la forme que revêt l'enseignement de la musique au Ghana.

NIGÉRIA

L'enseignement musical dispensé au Ghana et au Nigéria présente de telles similitudes qu'un compte rendu détaillé de la situation dans ce dernier ne ferait que reproduire ce qui ressort du premier. Comme nous l'avons déjà indiqué, le chant domine l'enseignement de la musique dans les écoles primaires nigérianes. Nzewi (1999, p. 77) décrit comme suit la nature d'un cours de musique :

C'est la notation du solfège, uniquement appliquée à l'étude de la musique européenne, qui est enseignée et utilisée. Pour le reste, les cantiques, les mélodies européennes et, occasionnellement, les chansons africaines sont encore enseignés de façon machinale, même à l'université.

Outre la théorie musicale occidentale, l'enseignement dispensé dans les établissements secondaires encourage les élèves nigériens à s'intéresser essentiellement aux instruments occidentaux que, d'après Okafor (cité dans Oehrle, 1999, p. 52), bon nombre d'étudiants « jugent perfectionnés ». Nzewi (1999, p. 77) regrette vivement la façon dont l'enseignement de la musique instrumentale est géré :

l'enseignement de la musique instrumentale, si tant est qu'il existe, privilégie les conséquences théoriques et pratiques de qualité médiocre, voire erronées, sur les instruments européens. L'étude formelle des instruments de musique africains n'est pas encouragée ... à aucun niveau que ce soit.

La musique occidentale prédomine aussi dans l'enseignement supérieur nigérian, mais certains établissements comme l'université du Nigéria, Nsukka, encouragent les étudiants à se spécialiser en ethnomusicologie. Okafor (cité dans Oehrle, 1989, p. 52), ajoute que « les étudiants doivent obligatoirement mener à bien un projet sur une culture autochtone locale qui n'est pas la leur ». Mais, Nzewi (1999, p. 77) regrette que les études de musique africaine suivies dans les écoles et établissements supérieurs modernes d'Afrique privilégient essentiellement les caractéristiques contextuelles. Il souhaiterait qu'elles puissent disposer :

d'un personnel compétent pour enseigner valablement le contenu théorique de la musique africaine, c'est-à-dire les éléments rationnels qui constituent la structure textuelle et la pratique de l'exécution, ainsi que les fondements philosophiques dont la créativité est tirée, en plus de l'interaction entre les structures musicales et les objectifs non musicaux.

Même lui reconnaît que cette tâche ne sera guère aisée en raison du fait que le contenu et les approches pédagogiques des programmes musicaux au Nigéria et en Afrique en général sont des « parodies de modèles étrangers ». Contrairement au Ghana, le Nigéria adopte un programme distinct pour la musique.

KENYA

La forme d'enseignement musical au Kenya est présentée dans le Rapport de la Commission présidentielle nationale de la musique susmentionnée.

L'initiation à la musique, notamment aux rudiments de la notation musicale occidentale (les portées, les clés, le nom des notes et leur valeur) est privilégiée au niveau primaire. Cette conception, dit Kilonzi (1998, p. 274), « est trop théorique et l'applicabilité de ce qui est enseigné n'est pas expérimentée ». On inculque aussi aux élèves du primaire un peu de musique africaine, en se limitant généralement à la connaissance des instruments, à la classification des chansons et aux danses du Kenya. Le chant était prépondérant dans l'enseignement musical dispensé dans le primaire, mais cette tendance a récemment été freinée suite à la recommandation figurant dans le Rapport de la Commission présidentielle nationale de la musique selon laquelle le chant ne devait pas être privilégié au détriment des autres activités.

D'après Agak (1998, p. 15), l'adoption en 1985 du système 8-4-4 au Kenya présentait la musique comme une matière académique pouvant faire l'objet d'un examen à l'échelon des

écoles primaires au niveau national. Ce système, « qui considérait la musique comme un sujet d'examen dans l'enseignement secondaire, visait à autonomiser les personnes par rapport à leur culture » (Kilonzi, 1998, p. 275). L'inconvénient de ce système tient à ce qu'il semble avoir encouragé les professeurs de musique et les élèves du primaire et du secondaire à insister sur la théorie, « ne laissant aucune plage disponible pour consacrer effectivement du temps à la pratique — danse, instrument et chanson » (Kilonzi, 1998, p. 275).

Bien que l'attention se porte à la fois sur les musiques africaine et occidentale dans les établissements secondaires, il est consacré davantage de temps à la théorie musicale occidentale et à ses instruments comme le piano, la flûte à bec, ainsi qu'à l'histoire et à l'analyse de la musique occidentale. Bien que les professeurs soient désireux d'enseigner les différentes cultures musicales et les différents genres musicaux du Kenya, ils sont handicapés car ils ont du mal à se servir des instruments traditionnels et éprouvent également des difficultés à montrer les danses. Kilonzi (1998, p. 275) fait très justement observer au sujet de l'enseignement de la musique africaine dans les établissements secondaires kényens : « lorsqu'il s'agit de musique autochtone, premièrement on part du principe qu'elle est simple, et comme elle est aussi locale, on considère qu'elle n'est pas d'un niveau élevé et qu'il n'est pas nécessaire d'y passer du temps ».

Comme nous l'avons constaté au Ghana et au Nigéria, l'enseignement musical dispensé au niveau supérieur au Kenya, en particulier dans les universités, fait l'objet d'une grande attention — théorique et pratique — tant sous l'angle de la musique occidentale que sous l'angle de la musique africaine. Dans les trois pays, la musique occidentale l'emporte sur la musique africaine puisque l'on insiste davantage sur sa théorie, son histoire, son analyse, ainsi que sur la façon de jouer du piano, de la flûte à bec et du violon dans les programmes universitaires de musique.

L'une des caractéristiques courantes de l'éducation musicale kényenne est le large recours au système du solfège. Il est aussi répandu dans les ex-colonies britanniques d'Afrique de l'Ouest et d'Afrique australe, où il est « attesté que cette méthode était utilisée sans discernement par les missionnaires » (Agak, 1998, p. 5). Ce système de solfège a tout particulièrement été utilisé pour la musique vocale qui représente une composante importante de l'enseignement musical kényen, à tous les niveaux.

Comme le Nigéria, le Kenya élabore un programme distinct pour la musique.

Analysant la nature de l'éducation musicale sud-africaine, notamment eu égard à son contenu, Lucia (1986, cité dans Hauptfleisch, 1997, p. 110) écrit cela :

L'éducation musicale sud-africaine tranche fortement sur celle de la plupart des pays du monde où la culture locale est (à des degrés divers) reflétée dans les programmes éducatifs à tous les niveaux. Nos programmes musicaux, par ailleurs, illustrent presque exclusivement la tradition culturelle de l'Europe occidentale, et même cette tradition n'est pas représentée de façon adéquate en ce sens que la musique ancienne, le jazz, la musique populaire et la musique classique d'après-guerre sont largement exclus.

Une opinion analogue est exprimée par Oehrle (1988, p. v), quoique de façon plus concise :

En Afrique du Sud, les enseignants ne réfléchissent presque exclusivement qu'à la musique occidentale, non seulement pour leurs étudiants blancs, mais aussi pour leurs étudiants africains, indiens et métis. Les manuels qui sont en vigueur dans les écoles perpétuent la culture de l'élite blanche dominante.

Le programme d'éducation musicale n'a pas changé beaucoup depuis les observations formulées par Lucia et Oehrle, il y a plus d'une décennie. Les composantes musicales du *Programme de reconstruction et de développement* et de *Curriculum 2005*, qui ont pour but d'incorporer la musique et la culture de tous les peuples de la société multiraciale d'Afrique du Sud dans les programmes d'éducation artistique, n'ont pas encore de répercussion sur l'éducation musicale dispensée dans le pays. Bon nombre de pédagogues sud-africains n'ont ni vu ni lu ces deux documents, ni a fortiori appliqué leur contenu dans les programmes musicaux.

L'enseignement musical dispensé dans le secondaire se concentre sur la théorie de la musique occidentale, l'histoire de la musique baroque, classique et romantique, leur forme et leur analyse, et sur la pratique d'instruments comme le piano, la flûte à bec, le violon, etc. Quelques étudiants intéressés passent les examens théoriques et/ou pratiques de difficulté progressive proposés par des organismes comme l'ABRSM, le Trinity College of Music ou Unisa. Encore moins d'étudiants prennent l'option musique pour les examens d'entrée qui sont une condition *sine qua non* pour l'étude de la musique dans l'enseignement supérieur.

Les étudiants qui souhaitent étudier la musique à l'université doivent s'être présentés à l'examen théorique de niveau cinq au moins devant l'un des jurys susmentionnés et l'avoir réussi avant d'entrer en première année. Toutefois, cette exigence peut être levée pour les étudiants qui intègrent les universités historiquement « défavorisées ».

Certains départements de musique des universités et « technikars » (sorte d'IUT) proposent aussi des programmes analogues à ceux du conservatoire à l'intention des étudiants qui souhaitent devenir chanteurs ou instrumentistes professionnels.

Les cours destinés à former des professeurs sont sanctionnés par une licence d'enseignement de la musique. Dans les instituts de formation, les cours débouchant sur l'attribution aux enseignants de titres professionnels n'ont pas vocation spécifique à former des professeurs de musique. Comme l'enseignement musical est une matière facultative, il arrive que beaucoup d'étudiants passent complètement à côté au cours de leur scolarité.

L'enseignement de la musique occidentale en Afrique du Sud est tel que l'étude sérieuse d'autres formes de musique, notamment la musique africaine n'est assurée qu'au niveau supérieur. Dave Dargie, éminent musicologue sud-africain, déclare qu'avant d'aller enseigner à l'Université de Fort Hare, le plus vieux bâtiment de défense portuaire du pays, « l'enseignement mettait exclusivement l'accent sur la musique occidentale ». Il se dit également préoccupé par la façon dont la musique africaine est enseignée dans les établissements supérieurs de son pays :

Pour bien enseigner la musique africaine, il faut la sortir du domaine ésotérique de « l'ethnomusicologie » pour la faire entrer dans celui de la musique vivante, vitale, non seulement pour les étudiants africains, mais pour ceux du monde entier [...]. Faute d'enseigner et de promouvoir correctement la musique africaine, elle sera assimilée à une espèce menacée d'extinction, même en Afrique (Dargie, 1998, p. 118).

D'après van Wyk (1998, p. 23) : « le chant choral est sans aucun doute à l'heure actuelle l'activité la plus populaire et la plus pratiquée en Afrique du Sud, notamment au sein des communautés noires ». Il ajoute que les chorales sont souvent rattachées à des églises, des écoles, des universités et d'autres institutions, parfois aussi dans le secteur privé, et qu'elles participent souvent aux concours et festivals qui proposent une indemnité pour leur participation à l'événement. En fait, les concours ont un tel poids que presque toutes les écoles, ou universités disposent d'une chorale. L'ironie du sort veut que même les écoles où la musique ne figure pas au programme se targuent non seulement de participer aux concours, mais aussi de remporter des médailles ou des trophées en de telles occasions. La préparation aux concours est, le plus souvent, une activité extrascolaire. En l'absence de spécialistes pour faire répéter et diriger les choristes, notamment dans le primaire, cette tâche est assumée par des enseignants qui proposent leur candidature et possèdent des notions de musique. Le répertoire présenté du concours comprend des morceaux obligatoires, occidentaux et

africains, avec accompagnement ; ces morceaux sont publiés sous forme de petites brochures imprimées, avec portées et notation de solfège. Des extraits d'œuvres de compositeurs tels que Handel, Bach, Haydn, Mozart, Mendelssohn, ainsi que des compositeurs sud-africains noirs comme Khumalo, Ngqobe, Chonco et Tyamzashe sont souvent interprétés par les choristes.

La musique fait l'objet d'un programme distinct en Afrique du Sud bien qu'il y ait eu des tentatives pour l'intégrer à l'apprentissage des arts et de la culture dans le cadre du programme *Curriculum 2005*.

Les problèmes posés par l'enseignement de la musique

Nketia (1966, p. 231) affirme que les méthodes institutionnelles d'enseignement musical utilisées en classe au Ghana et dans les pays d'Afrique subsaharienne posent des problèmes à l'enseignant :

Comme dans les communautés africaines la musique fait partie intégrante de la vie sociale, les activités musicales conduites en classe — et donc artificiellement créées — risquent d'être déconnectées de l'expérience sociale. L'enseignant peut être alors amené à traiter la musique uniquement comme une matière scolaire, et non comme quelque chose de vital, de vivant, et comme une part d'expérience.

S'il invite le professeur de musique à systématiser son enseignement de façon à promouvoir l'amour de la composante musicale du mode de vie africain, il reconnaît que la situation transculturelle qui prévaut en Afrique tend à accorder un prestige ou une importance indu(e) aux cultures étrangères aux dépens de leurs homologues autochtones. En effet, l'enseignement de la musique en Afrique reflète presque exclusivement la tradition culturelle de l'Europe occidentale. L'inaptitude des professeurs à enseigner aux enfants et aux étudiants africains une musique qui ait un sens dans leur vie quotidienne encourage ces apprenants à s'en désintéresser et à mépriser cette discipline.

Les problèmes posés par les méthodes institutionnelles d'enseignement de la musique évoqués ci-dessus par Nketia sont analogues à ceux posés par la pédagogie. Nzewi (1999, p. 78) est d'avis que les éléments pédagogiques présents dans l'enseignement et l'apprentissage de la musique, découlant des modèles traditionnels africains ou occidentaux ne sont pas compris. Il s'ensuit un cercle vicieux dans l'enseignement de la musique africaine moderne, qui se traduit par « un contenu éducatif culturellement non rationalisé, transmis par des enseignants modernes assez médiocres, à des étudiants et à des élèves ne possédant qu'un

maigre bagage culturel en général ». On peut mieux aborder les questions pédagogiques, avance Nzewi (1999, p. 79), si la méthode et le contenu de l'enseignement musical en primaire se fondent sur l'environnement culturel et musical immédiat de l'enfant. Les problèmes liés au contenu et aux méthodes des programmes d'éducation musicale en Afrique ont été évoqués allusivement ci-dessus, lorsque nous avons analysé l'importance et les formes d'enseignement de la musique. Ces problèmes sont universels. En d'autres termes, toutes les nations africaines en font l'expérience.

Outre les questions de contenu, de méthodologie et de pédagogie, les pays d'Afrique subsaharienne sont aux prises avec un autre problème qui est le manque de moyens consacrés à l'enseignement et à l'apprentissage de la musique. En Afrique, les enseignants concernés présentent ce problème sous différents angles. Akrofi (1998, p. 46) fait observer que le matériel—stéréos, téléviseurs et magnétoscopes—qui permet d'appuyer l'enseignement et l'apprentissage de la musique africaine traditionnelle est inexistant dans la plupart des écoles du Ghana et d'Afrique du Sud. Il avance aussi « que l'idéal serait d'avoir des salles insonorisées pour les percussions et autres instruments afin de prévenir les nuisances sonores qui risquent de perturber d'autres cours se déroulant dans les locaux de l'établissement scolaire ». Dans le même ordre d'idées, Hauptfleisch (1998, p. 14) réagit comme suit aux problèmes que connaît l'Afrique du Sud :

- Seul 4,6 % de toutes les écoles du pays ont des salles de musique. Les pédagogues doivent donc se préparer à dispenser leur enseignement dans des salles de classe ordinaires ;
- 57 % de toutes les écoles du pays n'ont pas l'électricité. Le problème est particulièrement aigu dans la province du Nord et la région du Cap oriental. Il faut trouver le moyen de pouvoir assumer un enseignement musical efficace sans trop compter sur la technologie correspondante ;
- en 1996, 82 % de toutes les écoles n'avaient aucun équipement médiatique et 72 % n'avaient pas de collection de médias. Une majorité d'établissements n'avaient notamment ni radio, ni magnétophone, ni magnétoscope.

De son point de vue, le professeur principal responsable de l'enseignement musical doit trouver le moyen de dispenser un savoir authentique et structuré malgré un manque de ressources humaines et matérielles. Des approches novatrices permettraient à l'enseignant de jouer un rôle crucial à cet égard.

Nzewi (1999, p. 77) n'est pas seulement préoccupé par l'accent que mettent le Nigéria et d'autres pays africains sur les instruments européens classiques, mais aussi par le fait que ces instruments :

Ne sont guère disponibles dans les départements de musique des facultés et instituts ; quasiment inexistant dans les établissements secondaires et primaires où les professeurs de musique formés à la va vite seraient déployés. En outre, les élèves ne peuvent, pour des raisons financières, avoir accès aux instruments de musique occidentaux pour pouvoir s'entraîner et jouer.

Les pays d'Afrique subsaharienne ont des problèmes communs en ce qui concerne l'enseignement de la musique ; d'autres, toutefois, sont spécifiques au pays. Par exemple, Flolu (1993, p. 112) fait part d'un conflit d'opinions et d'objectifs entre les planificateurs du programme, d'une part, et les professeurs de musique, de l'autre, comme un dilemme autour de l'enseignement musical au Ghana :

L'enseignement musical au Ghana est en pleine confusion ; les planificateurs du programme insistent sur les valeurs sociales et culturelles, mais les professeurs de musique veulent un enseignement théorique détaillé de la musique occidentale. C'est un dilemme qui dure depuis deux décennies et demie.

Il ressort de ce qui précède que l'enseignement musical au Ghana ne progressera pas si les personnalités responsables de son développement sont à couteaux tirés. Hauptfleisch (1998, p. 12) définit quatre défis que doit relever l'enseignement sud-africain, le premier consistant à « surmonter l'héritage de la fragmentation dû à la ségrégation qui régnait dans l'enseignement » — ce qui, à mon sens, est spécifique à l'Afrique du Sud. Elle explique que le système ségrégationniste a débouché sur un enseignement musical fragmenté de niveau inégal, caractérisé par un contenu restreint et des conceptions issues de l'exclusion historique de nombreuses pratiques musicales locales et mondiales. Dans une autre étude qui a précédé son article rédigé en 1998, Hauptfleisch (1997, p. 7) écrit : « Si la nouvelle forme d'enseignement a intégré les départements qui, autrefois, faisaient l'objet d'une ségrégation, l'intégration réelle de pratiques disparates héritées de ces départements nécessitera des efforts concertés dans les années à venir ».

Cette déclaration confirme le fait que l'enseignement musical sud-africain doit faire face à une tâche gigantesque qui consiste à sortir de ce système fragmenté dont elle a hérité et qui entrave son développement. Hauptfleisch (1997, p. 8) estime, toutefois, avec optimisme, que ce problème peut être résolu si les professeurs de musique sud-africains acceptent avec

confiance et détermination d'assumer la responsabilité de l'avenir de l'enseignement et de l'apprentissage musical dans leur pays.

Remarques de conclusion

Il ressort de tout notre propos que l'enseignement musical n'est une priorité ni dans les écoles ni dans les instituts et universités d'Afrique. Il sera effectivement difficile pour les enseignants africains de tenter de convaincre les planificateurs de programme de placer la musique sur un pied d'égalité avec les autres disciplines. Ce qu'il faut faire en tout premier lieu, c'est donner aux enfants et aux jeunes gens la possibilité de faire une expérience musicale constructive et agréable dans les établissements scolaires. L'enseignement de la musique ne devrait pas être axé sur l'acquisition de notions musicales, comme c'est actuellement le cas en Afrique. Il devrait plutôt consister à aider les élèves à découvrir, comprendre et apprécier la musique de leurs pays respectifs et des autres pays dans la nouvelle communauté mondiale.

Références et bibliographie

- Aduonum, K. 1980. *A compilation, analysis and adaptation of selected Ghanaian folktale songs for use in the elementary general music class* [Compilation, analyse et adaptation de plusieurs contes populaires ghanéens chantés, utilisés en cours de musique dans l'enseignement élémentaire]. Thèse de doctorat, Université du Michigan, États-Unis d'Amérique.
- Afrique du Sud. 1994. *Reconstruction and development programme : a policy framework* [Programme de reconstruction et de développement : cadre structurel]. Johannesburg, Umanyano Publications.
- Agak, H. O. 1998. « Gender in school music in the Kenyan history of music education » [Sexospécificité et musique scolaire dans l'histoire de l'enseignement musical au Kenya]. Dans : van Niekerk, C. (dir. publ.). *Conference proceedings of the 23rd World Conference of the International Society for Music Education*. Pretoria, Université d'Afrique du Sud.
- Akrofi, E. A. 1982. *The status of music education programs in Ghanaian public schools* [La place des programmes d'éducation musicale dans les « public schools » du Ghana]. Thèse de doctorat, Université d'Illinois à Urbana-Champaign, États-Unis d'Amérique.
- . 1988. « Is extracurricular music education going to displace curricular music education in Ghana ? » [L'enseignement musical extrascolaire va-t-il supplanter l'enseignement musical inscrit au programme des établissements scolaires ghanéens ?] *The Oguaa educator* (Cape Coast, Ghana), vol. 9, octobre, p. 12-20.
- . 1998. « Traditional African music education in Ghana and South Africa » [L'enseignement musical africain traditionnel au Ghana et en Afrique du Sud]. *Legon journal of the humanities* (Legon, Ghana), vol. 11, p. 39-47.
- Dargie, D. 1998. « The teaching of African music using techniques based on traditional teaching methods » [L'enseignement de la musique africaine avec le recours aux techniques basées sur les méthodes d'enseignement traditionnelles]. Dans : van Niekerk, C. (dir. publ.). *Actes de la 23^e Conférence mondiale de la Société internationale pour l'enseignement musical*, p. 116-130. Pretoria, Université d'Afrique du Sud.
- Evans, R. 1975. « The real versus the ideal : gaps in our school music programme » [La réalité et l'idéal : les écarts existant dans notre programme musical scolaire]. Dans : *Notes on education and research in African music*, n° 2, p. 16-20. Legon, Ghana, Institut d'études africaines, Université du Ghana.
- Flolu, E. J. 1993. « A dilemma for music education in Ghana » [Dilemme autour de l'éducation musicale au Ghana]. *British journal of music education* (Cambridge, Royaume-Uni), vol. 10, p. 111-121.

- . 1998. « In search of an African and relevance-oriented music education system for Ghanaian schools » [En quête d'un système musical africain orienté sur la pertinence à l'intention des écoles ghanéennes]. Dans : van Niekerk, C. (dir. publ.). *Actes de la 23^e Conférence mondiale de la Société internationale pour l'enseignement musical*, p. 183-190. Pretoria, Université d'Afrique du Sud.
- Ghana. Ministère de l'éducation. 1970. *Elementary school music : a draft syllabus for the eight-year course* [La musique à l'école élémentaire : projet de canevas pédagogique détaillé pour une scolarité de huit ans]. Accra.
- . 1959. *Music syllabus for primary schools* [Canevas pédagogique détaillé à l'intention des écoles primaires]. Accra.
- Hauptfleisch, S. J. 1997. *Transforming South African music education : a systems view* [La transformation de l'enseignement musical sud-africain : une perspective systémique]. Thèse de doctorat de musique, Université de Pretoria.
- . 1998. « Are we as music educators willing to accept responsibility for South African music education ? » [En tant que pédagogues spécialisés, sommes-nous prêts à accepter la responsabilité de l'enseignement musical sud-africain ?]. *The South African music teacher* (Noordbrug, Afrique du Sud), n° 132, p. 12-15.
- Kilonzi, L. A. 1998. « Survival of Kenyan music culture within the new development of music education » [La survie de la culture musicale kényenne dans le cadre de la nouvelle orientation de l'enseignement de la musique]. Dans : van Niekerk, C. (dir. publ.). *Actes de la 23^e Conférence de la Société internationale pour l'enseignement de la musique*, p. 273-281. Pretoria, Université d'Afrique du Sud.
- Mensah, A. A. 1976. *A programme for music education in Africa* [Programme d'enseignement de la musique en Afrique]. Document non publié, Université de Cape Coast, Ghana.
- Nketia, J. H. K. 1966. « Music education in African schools : a review of the position in Ghana » [L'enseignement de la musique dans les écoles africaines : tour d'horizon de la situation du Ghana]. *International seminar on teacher education*, p. 233-234. Ann Arbor, Michigan, Université du Michigan.
- . 1974. *The music of Africa* [La musique de l'Afrique]. New York, NY, W.W. Norton.
- . Sans date. *The challenge of cultural preservation in a dynamic social environment* [Le défi de la préservation culturelle dans un environnement social dynamique]. Legon, Ghana, Centre international de musique et de danse africaines.
- Nzewi, M. 1999. « Strategies for music education in Africa : towards a meaningful progression from tradition to modern » [Stratégies d'enseignement musical en Afrique : vers une progression significative de la tradition au moderne]. *International journal of music education* (Reading, Royaume-Uni), n° 33, p. 72-87.
- Oehrle, E. 1988. *A new direction for South African music education* [Une nouvelle orientation pour l'enseignement musical en Afrique du Sud]. Peitermaritzburg, Afrique du Sud, Shuter et Shooter.
- . 1989. « Emerging music education trends in Africa » [Les tendances émergentes de l'éducation musicale en Afrique]. Dans : *Papers Presented at the eighth Symposium on Ethnomusicology*, p. 49-55. Grahamstown, Afrique du Sud, International Library of African Music.
- Ofei, P. S. 1973. *A basis for the development of a music curriculum for Ghanaian elementary schools* [Les bases de l'élaboration d'un programme musical destiné aux écoles élémentaires ghanéennes]. Thèse de doctorat, Université du Colorado, États-Unis d'Amérique.
- Uchendu, V. (dir. publ.). 1979. *Education and politics in tropical Africa* [Éducation et politique en Afrique tropicale]. Buffalo, New York, Conch Magazine.
- van Wyk, C. 1998. « Choral singing in South Africa » [Le chant choral en Afrique du Sud]. *The South African music teacher* (Noordbrug, Afrique du Sud), n° 132, p. 23.

TITRE COURANT, PAGES PAIRES: *Caya Makhélé*
TITRE COURANT, PAGES IMPAIRES: **Écrire en milieu scolaire**
TITRE COURANT, BAS DE PAGE: *Perspectives, vol. XXXII, n° 4, décembre 2002*

Langue originale : français

Caya Makhélé (Congo)

Écrivain. Il est responsable des programmations culturelles, au Centre culturel français de Brazzaville, avant de se consacrer entièrement au journalisme, à l'animation culturelle et au théâtre. Entre-temps, il obtient une Maîtrise d'animation socioculturelle et de gestion de manifestations culturelles, un DEA d'études théâtrales et cinématographiques à l'Université de Paris VIII, puis un DESS en sciences de l'éducation à Paris XII. Il a toujours mené des actions créatrices et pédagogiques auprès du public scolaire en Afrique comme en Europe. Il est l'auteur de plusieurs ouvrages.

L'ÉDUCATION ARTISTIQUE

ÉCRIRE EN MILIEU SCOLAIRE

Caya Makhélé

Actions menées en milieu scolaire

Au courant de l'année 2001-2002, j'ai mené plusieurs actions liées à l'écriture dans divers pays d'Afrique. Chacune de ces actions était destinée à des publics différents, mais toujours liées au milieu scolaire. A Djibouti, au Sénégal comme au Congo, il s'agissait de former des enseignants et des écrivains aux pratiques de production de textes en milieu scolaire. Ces formations supposaient nécessairement des démonstrations et mises en évidence auprès des élèves dont les niveaux étaient divers, allant du primaire au lycée.

Quel était le profil de chacune de ses actions ?

SÉNÉGAL

Ile de Gorée : Formation de formateurs en atelier d'écriture, réalisée à l'initiative de la revue Notre librairie, du Ministère français des affaires étrangères. Cette action d'enseignement regroupait des écrivains venus du Sénégal, de Djibouti, de Haïti et du Bénin. Ces auteurs avaient déjà une petite pratique des animations d'ateliers d'écriture en milieu scolaire. Il fallait tout en confrontant nos expériences, leur faire acquérir de nouvelles pratiques pédagogiques, mettant en valeur les qualités littéraires des élèves, qui seront leur futur public cible.

Lycée Alpha Mayoro de Dagana : écriture de poésie, en collaboration avec les poètes sénégalais Amadou Elimane Kane, et Lamine Sall. Là, en situation de pratique directe,

les élèves ont produit des poèmes, que je cite en exemples dans cet article. Cette action fut réalisée grâce à l'Association Afriques en lumière, et l'AEROVEN, association d'action culturelle de l'Académie de Créteil en France.

Mbour – Dianganiaou : rencontre et écriture avec les élèves volontaires au CLAC, (Centre de lecture et d'action culturelle). Il faut souligner ici l'enthousiasme de ces enfants qui volontairement venaient emprunter des livres, discuter avec moi, parler de l'écriture et faire lire leurs textes. C'était pour eux une ouverture sur le monde, la consolidation et la valorisation de leurs acquis scolaires. Cette action s'est faite à l'initiative de l'Association La bataille des livres basée à Genève et dirigée par Daniel Beugger, ainsi que de l'Agence internationale de la francophonie.

DJIBOUTI

Dans le cadre du Centre culturel français, une formation pratique fut entreprise avec des enseignants et des élèves de lycées différents. Ecriture de nouvelles liées à des contraintes de rédaction afin de faire ressortir les particularités et les difficultés liées à cette pratique. Ces séances mêlant élèves, professeurs et écrivains, ont permis de montrer combien l'écriture peut abolir les frontières sociales et mettre en avant des qualités personnelles qui n'étaient pas apparentes.

À l'Alliance française, ce fut travail d'écriture avec un public ne maîtrisant pas le français. Exercices sur les mots, la structure de la phrase de manière élémentaire afin de leur permettre un accès facile à l'écriture d'un poème relatant leurs sentiments sur la journée qu'ils avaient vécue.

CONGO

Brazzaville : sur invitation du Centre culturel français, travail sur le théâtre, écriture d'un texte court par de jeunes dramaturges issus de l'Université Marien Ngouabi. Un résultat prometteur, permettant d'affirmer qu'il y a une nouvelle génération d'auteurs dramatiques congolais en préparation. Cet atelier était particulier, car il intervenait dans un pays qui avait été trois ans durant en guerre. Ce qui supposait que les activités scolaires et universitaires s'étaient arrêtées et que ces étudiants arrivaient dans cet atelier pour retrouver un fonctionnement tout à la fois rationnel et créatif.

Ce fut également le cas, pour les élèves de 5^e du Collège de Moungali, un quartier de Brazzaville. Ici, la création s'est axée sur le conte. L'on remarquera à partir des exemples de textes que je cite dans le cours de cet article, que ces élèves ont mis en valeur les sentiments de justice, de partage et de tolérance.

Quels étaient les objectifs de ces différents projets ? Il s'agissait, tout en essayant de dégager une problématique globale de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écrit en animation, de définir des pratiques de production de textes en utilisant les apports théoriques de la typologie, des opérations psychologiques de mise en texte, de l'énonciation, de la cohérence du texte et de la pragmatique ; de tirer profit au maximum, pour la production d'écrits, du rapport ludique qui rend moins fastidieux l'apprentissage de l'écrit, de la lecture et la compréhension des textes ; d'intégrer dans une démarche de décantation, des méthodes de déblocage afin de lutter contre l'illettrisme conséquence de l'abandon de toute pratique de texte.

Il y avait donc un nombre d'objectifs d'apprentissage prioritaires à cerner. L'observation et l'analyse de ces objectifs permettraient d'élaguer la nébuleuse des activités empiriques autour de la production de textes et de savoir déterminer ce qu'il fallait faire travailler chez les participants et les compétences qu'ils en tiraient.

Contenu et méthodologie

Il m'importait, à partir des perspectives envisagées, de déterminer des pratiques individuelles ou de groupes, cohérentes, maîtrisées et efficaces, permettant non seulement de produire des textes diversifiés, bien adaptés à des situations réelles ou fictives et les plus personnalisés ; mais plus encore d'apprendre à les produire, de telle sorte que le producteur potentiel fut capable par la suite de réitérer son acte sans tutelle, en s'adaptant aux multiples situations nouvelles qu'il pourrait rencontrer.

Je devais donc faire un choix d'outils, choix de concepts, démarches, inventaires d'activités, d'outils de travail qui soient assez opératoires en tant que démarche pédagogique, et s'en ouvrir auprès des enseignants qui m'accueillaient afin d'avoir une prise sur les activités qui nous engageaient et sur leurs effets.

Quelles étaient alors les hypothèses de travail ?

1. Pour l'animateur, apprendre à écrire aux enfants ou à des adultes c'est leur apprendre à produire des textes (et non des phrases ou des paragraphes) en situation réelle de production (l'acte d'écrire) qui s'intégrerait à un ensemble socio-économique et

culturel où la réalité de la culture d'origine dialoguerait avec celle de la culture du vécu quotidien. Cette hypothèse suppose qu'il y ait des activités métalinguistiques à tous les niveaux d'analyse du fonctionnement de cet acte ainsi que des textes qui en sont le produit.

2. Pour les « apprentis » producteurs de textes, savoir écrire est une tentative d'acquisition d'une stratégie qui s'articulerait sur : une capacité de représentation de la situation et du type de texte à produire ; des compétences permettant de choisir, dans un éventail connu de types de textes, celui qui convient à la situation et d'identifier ses principales caractéristiques ; une aptitude à gérer globalement son activité de production pour qu'elle prenne en compte les différents niveaux d'analyse d'un texte comme la situation de production, la superstructure, l'énonciation, la grammaire de texte, le style de narration, les microstructures du niveau de la phrase, et naturellement, des compétences linguistiques plus générales (syntaxiques, lexicales, orthographiques), des compétences minimales utilisables dans tous les types de textes.

Il ne me suffisait pas de faire produire des textes, même pertinents et diversifiés. Il fallait apprendre aux élèves à les produire et pour cela élaborer des outils de systématisation et des critères précis d'évaluation, que l'on pouvait réinvestir ultérieurement. L'acte d'écrire engage profondément le scripteur et celui-ci doit y trouver un sens afin de pouvoir produire seul aussi bien des écrits fonctionnels nécessaires (lettres, comptes rendus, affiches, rapport d'activité, etc.), que des poèmes, contes et récits (histoires réelles ou de fiction) et d'être capable par ailleurs de maîtriser suffisamment la syntaxe, le lexique et l'orthographe pour que ces écrits soient cohérents et socialisables dans un échange écrivain — lecteur.

Je devais dégager pour chaque cas spécifique, selon le terrain d'action et la durée de l'enseignement, l'ensemble des objectifs d'apprentissage que devait atteindre le groupe d'élèves producteurs de textes, en fonction d'un type de texte donné. Pour les exemples d'ateliers qui suivent (Sénégal et Congo), les choix d'écriture s'étaient portés sur le conte et la poésie. Ces choix établissant des priorités, devaient être guidés par un souci d'efficacité et basés sur la trilogie des savoirs : Savoir-faire (les compétences), Savoir-être (les comportements) et Savoirs (les connaissances).

Mon rôle était de permettre aux élèves de participer à la réflexion : sur l'utilité et les fonctions diverses de l'écrit — l'écrit sert à quelque chose, répond à des intentions, sous-tend des enjeux, diffère selon les situations, permet de communiquer, de raconter des histoires, de garder des traces — ; de montrer le pouvoir que donne une maîtrise suffisante de l'écrit ; d'évoquer le plaisir que peut procurer la production d'un écrit : plaisir d'inventer, de

construire un texte, plaisir de comprendre, plaisir d'agencer des mots, plaisir de surmonter les difficultés rencontrées, plaisir de trouver le type d'écrit et les formulations les plus appropriées à la situation, plaisir de faire des progrès, plaisir de la tâche menée jusqu'au bout, du texte achevé, bien présenté et apprécié.

La pratique portait également sur la représentation de l'écrit. Un écrit est constitué de textes et non de phrases qu'il resterait ensuite à mettre bout à bout. Un écrit est produit (et non préexistant dans l'absolu) et même un écrit en train d'être produit (une production), un processus, une matière en travail. Un écrit s'inscrit chaque fois dans un projet. Un écrit varie avec des types de textes différents, correspondant à des situations et des intentions différentes. Un écrit se justifie : quand on utilise l'écrit, de préférence à d'autres codes ou modes d'expression, il faut être capable de le justifier. Un écrit communique (comme peut en témoigner la réaction des destinataires chaque fois qu'on peut la connaître et qu'on la recherche). Un écrit valorise.

J'ai ainsi travaillé dans l'optique d'une représentation dynamique de l'écriture comme le précise Pierre Bourdieu dans un article intitulé *L'économie des échanges linguistiques* : « *La langue n'est pas seulement un instrument de communication ou même de connaissance, mais un instrument de pouvoir. On ne cherche pas seulement à être compris, mais aussi à être cru, obéi, respecté, distingué..* » (Langue française, n° 34, mai 1977).

À la représentation dynamique de l'écrit, il faut ajouter celle de la représentation dynamique de soi : comme sujet écrivant et personne s'appropriant à la fois le monde et le langage par la pratique de l'écrit ; comme producteur de textes, compétent et dont les compétences sont en devenir, un apprenant devant gérer ses apprentissages, élaborer des outils et les utiliser à bon escient, cerner des critères de réussite, évaluer ses productions et ses progrès ; comme énonciateur d'écrit ayant, comme tel, à faire une utilisation spécifique de la langue, différente de celle de l'énonciateur oral au moins sur trois points.

À la différence de l'oral, l'écrit est un message différé dans le temps et dans l'espace ; là où l'émetteur oral s'appuie sur les éléments de la situation partagée implicitement avec le destinataire, l'énonciateur d'écrit doit être explicite sur ces éléments situationnels.

Là où l'oral peut apparaître spontanément, dans une situation donnée, l'écrit est toujours un processus de production de langue distancié et organisé, qui implique une décentration de l'émetteur par rapport à lui-même et par rapport à ce qu'il a à dire.

Tout écrit est un message pour l'œil, organisé comme tel, avec des blocs répartis dans l'espace de la page, des effets typographiques, l'utilisation précise des signes de ponctuation et des majuscules, etc.

Ainsi, l'écriture d'un texte, dégagera par elle-même, une représentation explicite et justificative. Force est donc de chercher, pour chaque situation, le type de texte qui convient, de mobiliser pour y adapter toutes ses connaissances. Lors de la production du texte, les relectures et réécritures font découvrir les différents niveaux d'analyse de celui-ci, de la superstructure aux microstructures orthographiques, en passant par les multiples cohérences à rechercher, celle des pronoms et autres substituts, celle des temps des verbes, des adjectifs, celle des connecteurs, et des choix lexicaux.

L'écrivain et l'enseignant doivent faire ressortir, auprès de l'enfant, de manière ludique l'inventaire d'apports pratiques et théoriques divers que je résume comme suit :

1. aider à identifier de manière précise les paramètres de la situation de communication écrite qui vont déterminer sa production :
 - Quel est le destinataire précis de mon écrit ? Quel est son statut ? Ai-je avec lui des relations de pair ou de non-pair ?
 - Moi comme énonciateur : à quel titre j'écris ? Comme personne individuelle ? Comme enfant-écolier, parent, citoyen, demandeur d'emploi, confident ? A qui dois-je m'identifier ? A un élève ou un auteur ?
 - Quel est le but de mon écrit ? Son enjeu ? Son objet précis ?
2. d'avoir une représentation préalable du produit fini que l'on cherche à produire :
 - Quel type de texte choisir dans l'éventail des textes possibles ?
 - Quelle sera son allure générale, sa silhouette finale ?
 - Quel choix de matériel dois-je faire ?

La prise en compte de cet ensemble d'interrogations, a permis aux élèves d'être capables par la suite de cerner les principaux niveaux linguistiques de la mise en textes, sa superstructure, blocs de texte (morphologie, silhouette), son schéma typologique (dynamique interne, de l'ouverture à la clôture), les fonctions dominantes et organisatrices du langage, l'énonciation (personnages, espace/temps, modélisation), sa cohérence interne (cohérence sémantique et progression), l'ordre des mots et des groupes de mots, les relations syntaxiques, la gestion des phrases complexes et des microstructures orthographiques...

L'enseignant a dû dans le cadre de mon intervention faire l'inventaire des compétences et connaissances de ses élèves, de déceler les manques et les acquis nécessaires à la production d'un texte et ainsi redéfinir les orientations d'apprentissage en dégagant les rubriques d'une trame de préparation pour notre intervention.

Il est important de noter ici, que l'intervention d'un écrivain en milieu scolaire dépasse l'unique cadre de la production de textes. Elle commence par l'organisation et la gestion d'un

projet : objectifs, élaboration d'une stratégie par l'identification des tâches, leur hiérarchisation, élaboration et recensement des outils indispensables, finition de la tâche entreprise. Cette intervention permet, dans son aboutissement, à un travail de recomposition de la personnalité de l'enfant ou l'adolescent dans un retour de confiance en autrui, donc d'une prise de conscience de soi.

L'imaginaire au service de l'école

Voici quelques exemples de textes produits en ateliers d'écriture dans deux des pays cités plus haut. Le premier atelier était destiné à des élèves de 5^e du collège de Moungali à Brazzaville au Congo. L'exercice consistait en l'écriture d'un conte. Le second, portant sur la poésie s'est déroulé au Lycée Alpha Mayoro de Dagana au Sénégal avec des élèves de seconde.

L'ATELIER DE CONTES

Un beau manteau

Il était une fois un âne qui venait d'Asie et qui voulait découvrir l'Afrique. Il marcha longtemps à travers le continent, lorsque tout à coup, il vit un animal avec un manteau si somptueux qu'il voulut le lui voler. Il tenta à plusieurs reprises de le lui dérober, sans succès.

Un jour, il décida de parler à cet animal au si somptueux manteau :

« Bel animal peux-tu me donner ton manteau ? »

L'animal qui était un zèbre lui dit :

« Non, il m'est très précieux et de toute façon je ne te connais pas. »

Ils marchèrent pourtant longtemps l'un à côté de l'autre et rencontrèrent un tigre qui voulut lui aussi le manteau du zèbre. Celui-ci très malin, et après avoir longtemps réfléchi, dit à l'âne et au tigre :

« J'ai une solution qui pourrait bien vous aider »

Effectivement la girafe en avait une. C'était sa collection de pots de peinture. Elle en avait de toutes les couleurs. Le zèbre leur dit :

« Je vais vous peindre un manteau comme le mien. »

Il prit deux pots de peinture. L'une blanche et l'autre noire. Il passa une nuit entière à dessiner de belles rayures sur le corps des deux animaux. L'âne et le tigre furent très contents du résultat et partirent en chantant.

Sandra

Le sorcier

Il était une fois, un royaume situé au beau milieu du Congo. Ce royaume est tellement ancien que l'on ne se souvient pas de son nom, d'ailleurs moi non plus. Il était gouverné par un roi qui était extrêmement bon. Ses sujets l'adoraient et son peuple aussi. Ce roi avait deux enfants : une fille et un garçon.

Contrairement aux autres pays, la fille aînée pouvait librement accéder au trône à la mort du détenteur de ce fameux siège. Le roi (qui se prénomait Makassi) avait, comme tous les rois de cette époque, un grand sorcier qui s'occupait de prédire son avenir ou préparer des potions pour le guérir lui et sa famille.

Logiquement, c'est ce que ce sorcier aurait dû faire, mais il s'occupait plutôt de diffamer le roi. Il voulait que le peuple le hâisse pour qu'il lui succéda. Hélas, le roi était stupide mais pas Bolingo, sa fille. Bolingo donc, qui était fort intelligente se méfiait par-dessus tout du sorcier de son père.

Mais un jour le sorcier découvrit le moyen de se débarrasser de Bolingo: il allait la faire accuser du meurtre de son père et de son frère. Le sorcier connaissait un poison mortel qui pourrait les tuer en les brûlant de l'intérieur.

Une nuit, alors qu'il préparait son plan dans sa case, une servante de Bolingo surprit le sorcier et alla prévenir la princesse. Bolingo échafauda aussitôt un plan. Le lendemain elle alla prévenir son frère et son père le roi.

« Le sorcier veut vous empoisonner, dit-elle. Il vous apportera le poison dans votre case. Je me cacherai derrière la porte et je lui tirerai cette flèche bénie par notre mère.

Le sorcier fit exactement ce que Bolingo avait prévu. Il apporta au roi et au prince un verre qui contenait un liquide rouge. Le roi s'en saisit. Tout à coup Bolingo surgit de derrière la porte, le sorcier se retourna vers elle et Bolingo lui décocha la flèche bénie. Le sorcier touché en pleine poitrine, se tordit de douleur. Il cria, hurla et disparut en fumée.

Quelques années plus tard, le roi mourut de vieillesse et Bolingo devint la nouvelle reine du royaume. Ce fut une souveraine parfaite, et si vous parlez d'elle aux congolais, ils vous feront tous ses louanges.

Valérie

Le conte qui suit est particulier dans sa forme très proche d'une libre expression poétique. Nous verrons par la suite que des élèves ont préféré une forme proche de la fable.

Le dernier léopard rouge

L'animal, rouge vif caché dans les fourrés suit sa proie de l'œil gauche, marche silencieusement à patte de velours. Stop. Sa proie sent sa présence : elle voit le rouge sang rayé de traits noirs, passé derrière les hautes herbes. Le prédateur marche. Il sent sa proie. La gazelle comprend et fuit ; mais la bête sauvage lui saute dessus et l'égorge, le sang ruisselle sur le sol à la lueur du soleil.

Des coups de fusil retentissent au loin. Ce sont des chasseurs, ils le poursuivent. La bête féroce prend peur et laisse son butin à terre, elle se sauve, affaiblie par sa longue course, elle s'arrête, elle se couche, elle s'endort ; touchée par une fléchette tranquillisante ; endormie elle est emportée par ses traqueurs.

Des heures plus tard, cette bête inconnue se sera enfuie du camion où les braconniers l'auront déposée et repartira vers l'Afrique pour reprendre la place du dernier animal légendaire, le tigre rouge.

Philippe

Effectivement, parmi les textes écrits dans cet atelier, deux textes se dégagent des contraintes typologiques du conte. Présentés sous une forme inachevée de la fable, ces textes sont intéressants comme tentatives de dépassement de la forme exigée et témoignent d'une prise en charge d'un désir d'expression à travers une forme personnelle.

Vie dans la savane

Le soleil rougeoit sur la savane arborée
C'est bientôt l'heure de se coucher
Les gazelles rentrent dans leur tanière
La lune brille claire
Le vent souffle dans les herbes
Les prédateurs se réveillent
Il faut être prudentes
Garder l'œil sur ses enfants
Le soleil se lève
Un petit a été enlevé
La tristesse se lit sur leurs traits
Le père gazelle a pourtant fait le guet
Mais a dû s'assoupir un court instant
Pour la famille de lions
Un jour nouveau commence
Autour d'un repas
Une famille pleure tandis que l'autre festoie
Hélas !

Solène

Le lion

Roi de l'Afrique
Qui se prélassait ? Il est paisible
Doué pour la chasse
Sa crinière
Qui nous rappelle
Son allure fière
Flotte dans l'air
Ses beaux yeux jaunes perçants
Scrutent la faune
En espérant apercevoir des proies
C'est un prédateur
Il faut avoir peur
Craignez pour ses proies

Céline

L'ATELIER DE POÉSIE

Les élèves de seconde du Lycée Alpha Mayoro avaient souhaité travailler sur les thèmes de la liberté, et de la fraternité. Ici les sentiments sont exprimés de manière plus maîtrisée, avec un choix de mots qui permettent de mettre en évidence ce que chaque auteur souhaite exprimer.

Il y a dans chacun des textes, un regard sur soi, autant que sur autrui qui interpelle immédiatement. Ici le choix de la poésie s'imposait comme médium, pour dialoguer avec autrui. Certains poèmes sont collectifs.

Regard

Je te regarde
Tu me regardes
Nos yeux brillent de lumière
Tu as envie que je t'illumine
J'ai envie que tu m'illuminés

Je te parle tu me parles
Je souris
Tu souris
J'entends le son de la France
Tu entends le son du Sénégal ?
Je veux partager avec toi
Le Thiébou Diène¹
Quand les coqs du cœur chantent
Et le soleil — mère se lève
Mon peuple se lève
Et je mets ma main
Sur le cœur du baobab
Pour dire mon espérance
Quand les coqs du cœur chantent
Et le soleil — mère se lève
Mon peuple se lève Pour la liberté

Les sons des cauris

Je pose la cola de mon esprit
Je verse le lait de mes veines
Tu ouvres la porte de ton cœur
Comme la porte du paradis
Qui illumine mon chemin
J'entends résonner les sons
Des sons aux multiples lumières
Lumières de tous les pays
De tous les peuples
Lumières de tous les hommes.

J'entends le son du pardon
J'entends le son de l'égalité
J'entends le son de la fête d'un village
Le village de tous les hommes

Je tends la main noire
Je reçois la main blanche
Je tends la main blanche
Je reçois la main jaune
Je tends la main jaune
Je reçois la main noire
Tu cries
Tu souffres
Le tam-tam
Le clavier
Le violon
Ne raisonnent plus au son de ta mélodie
La mélodie de tous les cœurs
Le cœur de tous les hommes.

Hampathé Diallo

Je veux donner
Ce que j'ai dans le cœur
Pour découvrir nos diversités
Pourquoi l'existence des frontières
Je veux les franchir
Comme un oiseau libre
Comme le vent qui souffle
Pourquoi ce manque de solidarité ?
Chacun de nous a besoin
De l'autre pour se compléter !

Nimsate Djigo

Le racisme

Pourquoi ce regard agressif

Pourquoi cette violence
Pourquoi ces guerres
Je sais
Que tu veux ma disparition
Et pourtant nous sommes pareils
Acceptons nos différences
Pour bâtir un monde universel !

Mame Synabou Gueye

Liberté

C'est ce que l'être humain a toujours respiré
Elle s'ouvre autour d'une ronde lune, rouge, blanche et noire
Elle n'a ni couleur ni race
Elle est humaine
Oh toi la liberté !
Partout et toujours je porterai ton verbe
Pour bâtir le havre de l'homme
Sans toi l'être n'est pas l'être
Sans toi le monde ne conjugue pas l'harmonie

Abdoulaye Seye

À ma mère

Je sais
Je suis orphelin de mère.
Seigneur, je suis fatigué.
Je suis vraiment fatigué.
Qu'ai-je fait pour mériter ce traitement ?
Il fait l'aube
Voilà que ma tante me réveille
Pour accomplir toutes les tâches ménagères

Alors que ses enfants sont en train
De dormir paisiblement dans leur chambre.
La disparition de ma mère
Et le départ de mon père pour Saint-Louis
Marquent le début de mes calvaires dans notre propre maison.
Seigneur j'implore votre aide
Car ma tante n'hésite pas sur les moyens
Pour me rendre la vie infernale.
Il fait huit heures du matin
Je suis obligé de terminer ma corvée quotidienne
Même si je dois pour cela manquer mes cours.
Désormais mes études n'ont qu'un lendemain incertain
De devoir aller à l'école,
Le ventre creux,
Les habits déchirés
Et le corps empoussiéré.
Maintenant je vais à l'école
La mort dans l'âme.

Mouhamadou Lamine Sèye

En guise de conclusion

Avec l'ensemble des élèves et des enseignants, j'ai procédé à une approche socio-économique de chaque écrit afin de mettre en évidence les différents mondes de l'écrit ; le monde social, culturel, économique et industriel, le monde de la production (des auteurs), de l'édition et de la diffusion.

Chaque élève a été en mesure de se représenter par quel cheminement singulier lui sont parvenus une brochure, un roman, un magazine, etc. ; et d'identifier un écrit, sa spécificité (social, ludique etc.), sa composition typographique. Pour compléter les ateliers, nous avons étudié la forme effective de plusieurs types d'écrits, de plusieurs supports, de plusieurs moyens techniques de duplication. Les élèves ont également rencontré des journalistes, des illustrateurs, des éditeurs, des imprimeurs, des libraires et des bibliothécaires.

La connaissance de l'informatique est désormais indispensable quant aux diverses manières et possibilités de traiter un texte. Les élèves ont donc put utiliser et se familiariser avec la PAO, afin de réaliser le passage du manuscrit au texte imprimé.

Nous pensons que chaque élève est parvenu à l'issue de ces diverses actions à se resituer dans les différents mondes de l'écrit, non plus seulement comme lecteur et récepteur mais comme producteur ou créateur de texte et citoyen.

Note

1. Plat sénégalais à base de riz et de poisson.

Langue originale : anglais

Erik De Corte (Belgique)

Professeur de psychologie de l'éducation et Directeur du Center for Instructional Psychology and Technology (Centre de psychologie et de technologie de l'enseignement) de l'Université de Louvain. Ses principaux domaines d'intérêt sont la contribution au développement des théories de l'apprentissage à partir de l'enseignement et la conception d'environnements d'apprentissage performants. Rédacteur-fondateur de *Learning and instruction* (1990-1993) et rédacteur adjoint de l'*International journal of educational research* (1987-2002). Il a codirigé (avec F.E. Weinert) l'*International encyclopedia of developmental and instructional psychology* (1996). Il est membre du Comité académique du Bureau international d'éducation. En 1997, il a reçu pour son œuvre un prix de l'European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) (Œuvre Award for Outstanding Contributions to the Science of Learning and Instruction). Il est actuellement président de l'Académie internationale d'éducation (1998-2004). Courriel électronique : erik.decorte@ped.kuleuven.ac.be

Lieven Verschaffel (Belgique)

Professeur et directeur du Département des sciences de l'éducation, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Louvain. Ses principaux domaines d'intérêt sont l'enseignement et l'apprentissage concernant la résolution des problèmes et les mécanismes d'acquisition des connaissances, la psychologie de l'enseignement des mathématiques et l'apprentissage et l'enseignement assistés par ordinateur. Il a été rédacteur adjoint de *Learning and instruction*. Depuis 1999, il est rédacteur de *Pedagogische Studiën*, qui est le principal journal sur les sciences de l'éducation et de l'enseignement aux Pays-Bas et en Flandres. Depuis 1996, il est membre du Conseil de recherche sur la psychologie et les sciences de l'éducation et, depuis l'année 2000, membre du Comité des affaires internationales du Fonds de recherche scientifique de Flandres. Il est membre de plusieurs comités de programmation de la réforme du curriculum des mathématiques dans les écoles élémentaires en Flandres.

TENDANCES/CAS

COMMUNAUTÉS D'APPRENTISSAGE

HAUTEMENT PERFORMANTES:

RECHERCHES D'INTERVENTION

VISANT À COMBLER L'ÉCART

ENTRE LA THÉORIE ET LA PRATIQUE

Erik De Corte et Lieven Verschaffel

Introduction

Bien que la recherche en éducation en général et la recherche portant sur l'apprentissage et l'instruction se soient considérablement développées au cours de ces dernières décennies, et bien que les chercheurs affirment souvent avoir l'intention de contribuer à l'amélioration de l'éducation, les critiques selon lesquelles il existe un écart profond entre, d'une part, la théorie et la recherche et, d'autre part, les pratiques éducatives, sont encore à l'ordre du jour. Les

chercheurs eux-mêmes sont tout à fait conscients de cette situation. Par exemple, lors de l'allocution qu'elle a prononcée à la réunion annuelle de l'American Educational Research Association en tant que présidente, la regrettée Ann Brown (Brown, 1994) a fait remarquer que :

- Des progrès considérables ont été accomplis au cours de ce siècle dans notre compréhension de l'apprentissage et du développement.
- Les pratiques scolaires, dans l'ensemble, n'ont pas été modifiées en fonction de ces progrès (p. 4).

L'évaluation de la situation faite par Ann Brown trouve un écho dans l'ouvrage dirigé par Weinert et De Corte (1996) et intitulé *International encyclopedia of developmental and instructional psychology* :

Après 100 ans de recherche systématique dans les domaines de l'éducation et de la psychologie de l'éducation, on n'est pas encore parvenu, au début des années 90, à s'accorder sur la question de savoir comment et dans quelles conditions la recherche peut améliorer les pratiques éducatives. Bien que la recherche et les pratiques éducatives aient substantiellement évolué depuis le début du XX^e siècle, le problème de la contribution de la science à la solution des problèmes éducatifs concrets continue de susciter des controverses (p. 43).

En partant de cette constatation, l'affirmation empreinte de scepticisme formulée par Anderson (Glaser, Lieberman et Anderson, 1997) pointe un défi majeur pour la recherche éducative au cours de la période à venir :

Le dilemme qui continue à se poser, dans la perspective du XXI^e siècle qui s'amorce, consiste à savoir comment notre recherche et nos travaux scientifiques pourront se concrétiser dans la pratique. Nous avons eu différents modèles de relations entre la recherche et la pratique. Aucun de ces modèles ne fonctionne très bien (p. 25).

L'importance de ce défi est accentuée par le fait qu'il existe un besoin croissant de réformer l'éducation afin de suivre le rythme des changements rapides qui caractérisent la société d'aujourd'hui. Et par exemple, dans un rapport de la Table ronde des industriels européens (ERT), intitulé *Une éducation européenne, vers une société qui apprend*, un cri d'alarme était lancé pour attirer l'attention de la société sur ce que l'on appelle l'écart éducatif, c'est-à-dire le fait que, en raison de la lenteur de la réaction aux changements sociaux, il existe « un écart toujours croissant entre l'éducation dont les individus ont besoin dans le monde complexe d'aujourd'hui et l'éducation qu'ils reçoivent » (ERT, 1995). Ce problème est même en train de s'aggraver car, récemment, le rythme des changements sociétaux s'est accéléré considérablement en raison — entre autres — de l'explosion exponentielle des connaissances, d'un phénomène de mondialisation dans de nombreux domaines de la société, en particulier l'économie et la politique, et de l'introduction à large échelle des nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Le même rapport (ERT, 1995, p. 15) énonce les caractéristiques d'une société de l'apprentissage, qui constituent une assez bonne synthèse des avancées de notre compréhension de l'apprentissage, tel qu'il est défini par Brown :

- il est reconnu que l'apprentissage est une activité qui se poursuit tout au long de la vie ;
- les apprenants assument la responsabilité de leurs propres progrès ;
- l'évaluation est conçue pour confirmer les progrès plutôt que sanctionner les échecs ;
- la compétence personnelle, les valeurs partagées et l'esprit d'équipe sont reconnus comme d'importance égale à la recherche de l'acquisition des connaissances ;
- l'apprentissage est un partenariat entre les étudiants, les enseignants, les parents, les employés et la communauté, qui y contribuent tous ensemble.

Une méthode a été présentée comme un levier potentiel, permettant de combler l'écart entre la théorie et la pratique. Elle consiste à réaliser des recherches d'intervention, qui visent au développement d'un concept d'une science de l'éducation susceptible de guider la création et la mise en œuvre de nouveaux environnements d'apprentissage performants (Brown, 1992 ; Collins, 1992). Dans cet article, nous présentons brièvement les recherches d'intervention comme des leviers pour *la poursuite simultanée de la construction théorique et de l'innovation pratique*. Ensuite, à titre d'illustration, nous examinons deux recherches d'intervention connexes dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement de la résolution des problèmes mathématiques, la première de façon détaillée et la seconde très brièvement. Un bref exposé synthétique, qui passe en revue les perspectives futures, conclut l'article.

Recherches d'intervention : mener de pair la construction théorique et l'innovation pratique

Selon Collins (1992), le concept d'une science de l'éducation, fondée sur des recherches d'intervention « doit définir comment les différentes conceptions des environnements éducatifs contribuent à l'apprentissage, la coopération, la motivation, etc. ».

Il en découle qu'une conception théorique doit se dégager, qui soit susceptible d'orienter la mise en œuvre des innovations éducatives en identifiant les données variables qui ont une incidence sur leur succès ou leur échec. Pour ce qui est de combler l'écart entre la recherche et la pratique, ce mode d'intervention a un objectif double : il vise à faire progresser la construction théorique concernant l'apprentissage par l'enseignement, tout en contribuant à

des innovations fondamentales concernant l'éducation dans la salle de classe. L'idée fondamentale en est que pour faire efficacement progresser le processus d'apprentissage — et par là même avancer une théorie — il convient de concevoir des environnements éducatifs performants susceptibles de stimuler et de maintenir parmi les élèves les processus recherchés d'acquisition des connaissances et des savoir-faire. Comme l'a fait valoir Brown (1994), la construction théorique est cruciale pour la compréhension conceptuelle autant que pour la diffusion dans la pratique.

Cette approche expérimentale de la recherche sur l'apprentissage et l'instruction n'est pas du tout nouvelle, bien que différentes appellations aient été utilisées pour la désigner. Dans la psychologie éducative russe, ce type d'enquête a toujours existé. Par exemple, Kalmykova (1966) a établi une distinction entre les expériences descriptives et les expériences pédagogiques ou formatives. Alors que les expériences descriptives visent surtout à expliquer comment le processus d'apprentissage se déroule dans des conditions données d'enseignement, les expériences formatives sont caractérisées par une intervention du chercheur : en partant d'une hypothèse concernant le déroulement optimal du processus d'apprentissage, on met en place et on exploite un environnement d'enseignement/apprentissage qui vise à stimuler ce type d'apprentissage ; l'analyse des activités d'apprentissage des étudiants et de leurs résultats conduit à des conclusions sur la question de savoir dans quelle mesure l'hypothèse initiale est confirmée ou réfutée, et s'accompagne éventuellement de sa révision qui constitue le point de départ de la poursuite de l'intervention des chercheurs. Il est important de faire remarquer que ces deux types d'expériences sont complémentaires : les conclusions et les observations des études descriptives contribuent à formuler les hypothèses qui constituent le point de départ des enquêtes formatives ; les résultats de ces dernières peuvent conduire à de nouvelles expériences descriptives.

Aux Pays-Bas et en Flandres, les expériences pédagogiques systématiques ont été en vogue au cours des années 70 quand l'école d'Utrecht sur la théorie de l'apprentissage actif, sous l'impulsion de Carel van Parreren, a dominé la recherche sur l'apprentissage et l'enseignement dans ce que l'on appelle les Basses Terres (van Parreren et Carpay, 1972). Mais aux États-Unis d'Amérique, Glaser avait déjà annoncé son engagement en faveur du développement d'une psychologie de l'enseignement conçue comme une science de design visant à élaborer des programmes éducatifs et des méthodes pédagogiques plus efficaces.

Toutefois, ce type de recherche est tombé par la suite en désuétude, une raison majeure en étant la domination aux États-Unis au cours des années 70 et 80 de la psychologie

cognitive. En fait, au cours des premiers temps de la psychologie pédagogique cognitive, la recherche était axée sur les structures du savoir et les processus qui sous-tendent la compétence humaine ; en conséquence, l'étude des processus d'apprentissage nécessaires à l'acquisition des compétences était repoussée à l'arrière-plan (Glaser et Bassok, 1989). La psychologie cognitive a acquis aussi beaucoup d'influence en Europe occidentale. À cet égard, la Conférence internationale de l'OTAN sur la psychologie cognitive et l'enseignement, qui s'est tenue à Amsterdam en 1977 (Lesgold *et al.*, 1978) a été très importante. Mais, entre-temps, la situation avait progressivement évolué : les progrès substantiels accomplis dans notre compréhension des structures du savoir, des compétences et des processus qui sous-tendent les performances de haut niveau avaient suscité la réapparition de l'intérêt pour les processus d'apprentissage qui sont requis pour acquérir cette compétence et, en conséquence, pour les dispositifs pédagogiques qui peuvent soutenir et faciliter leur acquisition. Cet intérêt a aussi été stimulé par l'émergence et l'influence croissante, depuis la fin des années 80, des notions de connaissance en contexte et de paradigmes d'apprentissage en réaction contre l'approche introspective et individualiste de la psychologie cognitive à l'égard de la connaissance et de l'apprentissage (Brown, Collins et Duguid, 1989).

Mais la question importante à laquelle il faut répondre maintenant est la suivante : comment et dans quelles conditions faut-il concevoir les recherches d'intervention pour parvenir à mener de pair la contribution à la construction théorique pertinente et l'amélioration significative des pratiques éducatives ? À cet égard, De Corte a fait valoir ailleurs que la conception d'environnement d'apprentissage performant devrait tenir compte de nos connaissances actuelles, fondées sur la recherche, sur les caractéristiques d'un apprentissage fructueux en tant que processus constructif, cumulatif, autorégulé, ciblé, en contexte, coopératif et variable selon les individus, d'acquisition des connaissances et de construction du sens. Toutefois, afin de disposer d'une chance raisonnable de succès dans la mise en application de la théorie psychologique à l'éducation, il convient d'élaborer une stratégie permettant de mener les recherches de façon à combiner et intégrer les caractéristiques ci-après (De Corte, 2000 ; voir aussi Conseil national de la recherche, 1999) :

- adopter une approche holistique (par opposition à une approche partielle et réductionniste) de l'environnement d'enseignement/apprentissage, c'est-à-dire de toutes les variables pertinentes concernant l'apprenant et l'enseignant, mais aussi des aspects importants de l'environnement ;

- établir de bonnes relations de communication avec les praticiens, fondées sur la concrétisation des objectifs, des méthodes et des résultats de la recherche sous une forme accessible, acceptable et utilisable par les enseignants ;
- induire un changement fondamental du mode de pensée des enseignants ainsi que de leurs valeurs concernant les objectifs de l'éducation et la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage productif (en conformité avec la conception décrite ci-dessus).

En fonction de tout ce qui précède, il existe une stratégie prometteuse pour la conception de recherches pouvant servir de leviers à l'avancée simultanée de la construction théorique et de l'innovation pratique, consistant à élaborer et à évaluer dans le contexte réel des salles de classe des interventions pédagogiques complexes qui reflètent et concrétisent notre compréhension actuelle des processus d'apprentissage efficaces et des environnements d'apprentissage hautement performants. Ces tentatives visant à modifier fondamentalement l'environnement et l'état d'esprit dans les salles de classe doivent être menées en partenariat avec les chercheurs et les professionnels de l'éducation. Ce partenariat est nécessaire pour plusieurs raisons. C'est une condition essentielle pour promouvoir la compréhension mutuelle mais aussi en vue de transformer et de faire évoluer les convictions des enseignants sur l'éducation, l'apprentissage et l'enseignement. Mais il faut aussi garder à l'esprit que, dans la perspective d'une diffusion plus large des environnements d'apprentissage novateurs recherchés, ils doivent être réalisables dans les salles de classe existantes. C'est pourquoi l'idée d'un partenariat entre les chercheurs et les praticiens de l'éducation est aussi cruciale pour maintenir une relation de réciprocité entre la recherche et la pratique. De même que les praticiens peuvent contribuer à transformer la théorie en pratique, et donc à faire en sorte que l'enseignement en classe soit plus largement fondé sur la recherche, le rôle de partenariat doit aussi contribuer à conduire vers une recherche plus axée sur la pratique (De Corte 2000).

Pour illustrer cette conception de la recherche sur l'apprentissage et l'enseignement, la partie suivante présente une analyse d'une étude réalisée au Centre de Louvain pour la psychologie et la technologie de l'enseignement (Leuven Center for Instructional Psychology and Technology (CIP&T) qui était consacrée à la résolution par les enfants de problèmes mathématiques comportant un énoncé. Au cours de cette intervention auprès des élèves des grandes classes du primaire, on a mis en place et évalué un environnement d'apprentissage constructiviste et coopératif, axé sur le développement d'une approche raisonnée, stratégique et autorégulée en vue de la résolution des problèmes mathématiques.

Conception de communautés d'apprentissage hautement performantes

Dans la partie flamande de la Belgique, de nouvelles normes relatives à l'enseignement primaire sont devenues opérationnelles au cours de l'année 98/99 (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 1997). Pour ce qui est des mathématiques, et conformément avec d'autres textes de réforme tels que le *Curriculum and evaluation standards for school mathematics* (National Council of Teachers of Mathematics, 1989), aux États-Unis d'Amérique, ces nouvelles normes mettent l'accent (plus fortement qu'auparavant) sur l'importance du raisonnement mathématique et sur les capacités de résolution des problèmes, ainsi que sur leur applicabilité dans les situations de la vie réelle, de même que sur le développement d'attitudes et d'opinions plus positives à l'égard des mathématiques. À titre de contribution à la mise en œuvre de ces nouvelles normes, nous avons réalisé un projet de recherche, exécuté sous la responsabilité du Ministère de l'éducation du Gouvernement flamand, en vue de concevoir et d'évaluer un environnement d'apprentissage performant, susceptible de stimuler parmi les enfants des grandes classes du primaire les processus d'apprentissage appropriés leur permettant d'acquérir la compétence recherchée pour la résolution des problèmes mathématiques, ainsi qu'une perception positive des mathématiques.

Conformément à la stratégie décrite dans la partie précédente, l'environnement d'apprentissage de la classe a été fondamentalement modifié et sa conception, sa mise en œuvre et son évaluation ont été exécutées en étroite collaboration avec les enseignants des quatre classes expérimentales participantes et de leurs directeurs. L'environnement d'apprentissage consistait en une série de 20 leçons qui étaient dispensées par les professeurs habituels (pour un rapport plus détaillé sur cette étude, voir Verschaffel *et al.*, 1999b : Verschaffel *et al.*, 1998).

L'environnement d'apprentissage des quatre classes participant à l'expérience a été profondément modifié en ce qui concerne les composantes suivantes : le contenu de l'apprentissage et de l'enseignement, la nature des problèmes posés, les techniques pédagogiques et l'état d'esprit dans la salle de classe.

Tout d'abord, du point de vue du contenu de l'enseignement, l'environnement d'apprentissage a été axé sur l'acquisition par les élèves d'une stratégie méta-cognitive globale comprenant cinq étapes en vue de la résolution des problèmes mathématiques et intégrant une série de huit stratégies heuristiques qui sont particulièrement utiles pour les deux premières étapes (voir tableau 1). Pour acquérir cette stratégie de résolution des problèmes, il convient de : a) prendre conscience des différentes phases du processus adéquat

de résolution du problème (formation à la prise de conscience) ; b) acquérir la capacité de surveiller et d'évaluer ses propres actions au cours des différentes phases du processus conduisant à la solution (formation à l'autorégulation) ; et c) parvenir à maîtriser les huit stratégies heuristiques (formation à la stratégie heuristique).

TABLEAU 1. Modèle adéquat de résolution des problèmes sur lequel est fondé l'environnement d'apprentissage

ÉTAPE 1 : CONSTRUIRE UNE REPRESENTATION MENTALE DU PROBLÈME	
Heuristique :	<ul style="list-style-type: none"> Faire un dessin Faire une liste, un plan ou un tableau Distinguer les données pertinentes de celles qui ne le sont pas Utiliser votre connaissance du monde réel.
ÉTAPE 2 : DÉCIDER COMMENT RÉSOUDRE LE PROBLÈME	
Heuristique :	<ul style="list-style-type: none"> Faire un organigramme Essayer et vérifier Rechercher un schéma Simplifier les nombres
ÉTAPE 3 : EFFECTUER LES CALCULS NÉCESSAIRES	
ÉTAPE 4 : INTERPRÉTER LES RÉSULTATS ET FORMULER UNE RÉPONSE	
ÉTAPE 5 : ÉVALUER LA SOLUTION	

Deuxièmement, on a utilisé un assortiment varié de problèmes à résoudre, soigneusement conçus, réalistes (ou authentiques), complexes et à réponses ouvertes qui diffèrent substantiellement des tâches proposées dans les manuels traditionnels. En outre, ces problèmes ont été présentés sous des formes différentes : un texte, un article de journal, une brochure, une bande dessinée, un tableau, ou une combinaison de plusieurs de ces éléments. On en trouve un exemple à la figure 1.

Troisièmement, on a créé une communauté d'apprentissage en appliquant diverses techniques pédagogiques stimulantes et interactives. Le modèle pédagogique de base pour chaque leçon reposait sur le déroulement des activités ci-après : 1) une brève introduction devant toute la classe ; 2) deux devoirs exécutés en groupes fixes hétérogènes de trois à quatre élèves, ce travail étant suivi d'une discussion générale en classe ; et 3) une tâche

Wim voudrait fabriquer une balançoire et l'installer sur la branche d'un arbre gros et vieux. La branche se trouve à une hauteur de 5 mètres. Wim a déjà fabriqué un siège en bois qui convient très bien à sa balançoire. Maintenant, il va acheter de la corde. Combien de mètres de corde faudra-t-il qu'il achète ?

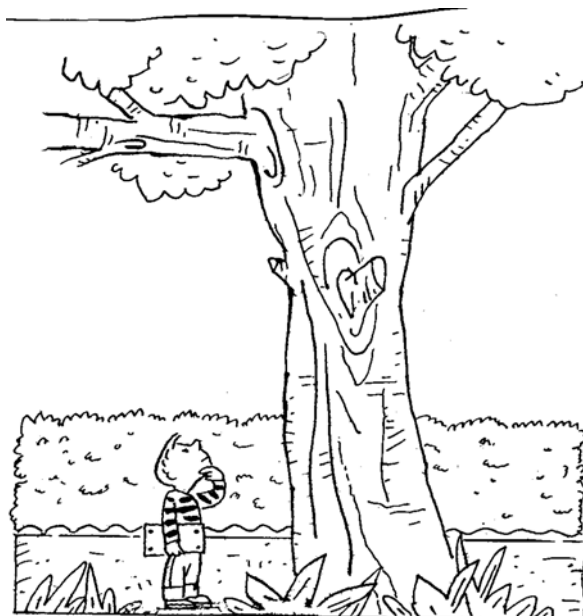


FIGURE 1. Exemple d'énoncé de problème figurant dans la leçon sur l'heuristique intitulée : « Sers-toi de ta connaissance du monde réel »

individuelle aussi suivie d'une discussion générale. Pendant toute la leçon, le rôle de l'enseignant consistait à encourager et à soutenir les élèves afin de les conduire vers les activités cognitives et méta-cognitives qu'implique la résolution adéquate du problème et de les y faire réfléchir. Ce soutien pédagogique était graduellement supprimé à mesure que les élèves démontraient plus de compétences et prenaient plus pleinement conscience des activités qui devaient les mener à la résolution des problèmes, acquérant ainsi une plus grande responsabilité dans leur propre apprentissage et dans leur recherche de solution.

Quatrièmement, un nouvel état d'esprit était créé dans la classe, grâce à l'établissement de nouvelles normes socio-mathématiques concernant l'apprentissage et la résolution des problèmes, en vue d'encourager parmi les enfants mais aussi parmi les professeurs des attitudes et des idées positives concernant les mathématiques. Il y a des éléments caractéristiques de cette culture scolaire qui consistent à : a) encourager les enfants à fournir une explication et à s'engager dans une réflexion sur la stratégie qui peut les mener à une solution, sur leur conception juste ou erronée, leurs idées et leurs sentiments concernant la résolution des problèmes mathématiques ; b) débattre de ce qui est considéré comme un bon problème, une bonne réponse et la bonne manière d'y trouver une solution (par exemple, « il y a souvent différentes façons de résoudre un problème » ; « pour certains problèmes, une estimation approximative constitue une meilleure réponse qu'un chiffre exact ») ; c) reconsidérer le rôle de l'enseignant et des élèves dans la classe de mathématiques (par

exemple, « c'est l'ensemble de la classe qui va décider laquelle parmi les solutions obtenues est la solution optimale, à l'issue d'une évaluation des avantages et des inconvénients des différentes alternatives »).

Conformément au point de vue adopté ci-dessus, cet environnement d'apprentissage a été préparé en partenariat avec les enseignants des classes qui participaient à l'expérience et leurs directeurs. Avant, pendant et après l'intervention dans les classes, l'équipe de recherche, les quatre professeurs et leurs directeurs ont assisté à une série de réunions. Le modèle adopté pour le développement de l'enseignement mettait l'accent sur la création d'un contexte social au sein duquel les enseignants et les chercheurs apprennent mutuellement au contact les uns des autres par des discussions et des réflexions suivies concernant les principes fondamentaux de l'environnement d'apprentissage, les matériels pédagogiques mis au point et les méthodes utilisées par les enseignants pendant les leçons. Cela aboutit, notamment, à un ensemble de dix directives générales à l'intention des enseignants, indiquant ce qu'ils devaient faire avant, pendant et après l'exécution des devoirs individuellement et par groupes, et ce en vue de renforcer l'efficacité de l'environnement d'apprentissage. Dans le guide de l'enseignant, chacune de ces dix directives (voir tableau 2) était accompagnée d'une explication de ses objectifs, ainsi que de plusieurs exemples bien étudiés de leur mise en œuvre.

TABLEAU 2. Directives générales pour les enseignants, à appliquer avant, pendant et après les devoirs collectifs et les devoirs individuels

AVANT	
1.	Établir un lien entre l'élément nouveau (heuristique, étape de résolution du problème, etc.) et ce qui a été appris auparavant.
2.	Bien préciser l'orientation de la nouvelle tâche.
PENDANT	
3.	Observer le travail de groupe et fournir les suggestions appropriées quand c'est nécessaire.
4.	Stimuler l'expression et la réflexion.
5.	Stimuler la pensée et la coopération actives de tous les membres du groupe (en particulier les plus faibles).
APRÈS	
6.	Démontrer l'existence de différentes solutions et de méthodes adéquates permettant de parvenir à la solution du même problème.
7.	Éviter d'imposer aux élèves des solutions et des méthodes pour y parvenir.
8.	Prêter attention aux objectifs heuristiques et aux techniques méta-cognitives du modèle adéquat de résolution des problèmes, et utiliser ce modèle comme base de discussion.
9.	Inciter autant d'élèves que possible à participer et à contribuer à la discussion générale dans la classe.
10.	Étudier tous les aspects (positifs autant que négatifs) de la dynamique du groupe.

En vue de contribuer à la construction théorique, les effets de l'environnement d'apprentissage sur les élèves ont été évalués au cours d'une expérience menée auprès du groupe qui avait participé à l'expérience et d'un groupe de contrôle comparable, en utilisant une grande variété de techniques de collecte de données et d'analyse permettant de mesurer l'influence de l'environnement avant et après le test, ainsi que le degré de rétention de l'apprentissage. Les résultats peuvent être résumés comme suit. Selon les scores obtenus lors d'un problème à énoncé — l'évaluation ayant été effectuée avant et après le contrôle et mesurant le degré de rétention — l'intervention a eu un effet positif important et régulier — par comparaison avec le groupe de contrôle — sur la capacité de résoudre les problèmes mathématiques des élèves du groupe expérimental. L'environnement d'apprentissage a eu aussi une incidence positive significative — quoique limitée — sur le plaisir ressenti par les enfants et la persévérance qu'ils ont manifestée dans la résolution des problèmes mathématiques, ainsi que sur leurs idées et leurs attitudes concernant cette discipline, ainsi qu'il ressort d'un questionnaire que nous avons établi sur le modèle Likert. Les résultats d'un contrôle standard des connaissances ont démontré que, dans les classes expérimentales, le surcroît d'attention des élèves pendant les leçons de mathématiques qui portaient sur les stratégies cognitives et méta-cognitives et sur les idées et les attitudes, à l'égard de la discipline, n'avait pas eu une influence négative sur les résultats obtenus dans l'apprentissage des autres éléments plus traditionnels du curriculum. Au contraire, on a même enregistré un phénomène de transfert positif ; en fait, les classes expérimentales ont obtenu des résultats nettement supérieurs à ceux des classes de contrôle lors du test standard d'acquisition des connaissances. L'analyse des réponses rédigées par les élèves pour les problèmes à énoncé a démontré que les meilleurs résultats des élèves du groupe expérimental allaient de pair avec une augmentation très notable de l'utilisation spontanée des stratégies heuristiques enseignées dans le cadre de l'environnement d'apprentissage ; ce résultat a été confirmé par une analyse qualitative des enregistrements vidéo des processus de résolution des problèmes dans les trois groupes de deux enfants de chacune des classes expérimentales avant et après l'intervention. Finalement, nous avons constaté que, non seulement les élèves ayant des capacités élevées et moyennes, mais aussi ceux qui avaient des capacités faibles, avaient nettement bénéficié — quoique dans une plus faible mesure — de l'intervention sous tous les angles déjà mentionnés. Du point de vue théorique, ces résultats démontrent qu'un environnement d'apprentissage substantiellement modifié, permettant de combiner un ensemble de problèmes à base d'énoncé soigneusement préparés avec des méthodes pédagogiques hautement interactives et l'introduction de nouvelles normes socio-mathématiques dans la salle de classe

peuvent conduire à la création de communautés d'apprentissage hautement performantes susceptibles de stimuler de façon significative la compétence cognitive et méta-cognitive des élèves en vue de la résolution des problèmes à base d'énoncé en mathématiques.

Dans la perspective de la contribution à l'innovation des pratiques pédagogiques, il est tout d'abord important de signaler que les quatre enseignants des groupes expérimentaux ont tiré parti de l'environnement d'apprentissage de façon satisfaisante, même si des différences clairement perceptibles ont été observées dans la façon dont ils se sont adaptés aux différents aspects de son implémentation. De plus, les conclusions ci-après, tirées d'un entretien approfondi avec les quatre enseignants des groupes expérimentaux, qui a été réalisé après l'intervention mais avant qu'ils aient connaissance des résultats des enfants, sont prometteuses. Tout d'abord, ils ont considéré que le modèle pertinent de résolution des problèmes en cinq étapes est approprié pour des élèves en cinquième année de primaire. Deuxièmement, ils ont fait une évaluation très positive des contenus et de l'organisation de l'environnement d'apprentissage, et se sont déclarés très satisfaits du soutien et de l'aide dont ils ont bénéficié pendant la mise en œuvre de l'intervention. Finalement, ils ont exprimé beaucoup d'enthousiasme concernant leur association et leur participation actives au projet ; or, il ne s'agit pas seulement d'un sentiment momentané car trois d'entre eux se sont montrés immédiatement désireux de participer à une autre expérience analogue, une fois encore très astreignante, concernant la capacité de compréhension des textes et ils continuent, ainsi que leurs collègues — dans les écoles où il existe une ou plusieurs classes parallèles de cinquième année — à appliquer les principes fondamentaux de l'environnement d'apprentissage dans leur enseignement des mathématiques. Pendant ce temps, les matériels pédagogiques des leçons ont été revus et transformés de façon à pouvoir être utilisés pour l'enseignement dans les salles de classe et pour la formation des maîtres (Verschaffel *et al.*, 1999a) à condition toutefois que les enseignants puissent bénéficier d'un encadrement et d'un soutien solides. À vrai dire, comme l'a fait observer le Cognition and Technology Group de l'Université Vanderbilt (1997), les changements que nous demandons aux enseignants sont « beaucoup trop complexes pour être expliqués succinctement au cours d'un colloque et ensuite appliqués isolément quand les enseignants reviennent dans leurs établissements ».

Les résultats de cette étude nous ont encouragés à combiner, au cours d'une enquête ultérieure, les idées et les principes théoriques concernant l'apprentissage socioconstructiviste des mathématiques et le développement professionnel des enseignants avec un deuxième élément tiré de la réflexion théorique et de la recherche sur les aspects (méta)-cognitifs de la construction coopérative du savoir et des compétences avec l'assistance de l'ordinateur. En

tenant compte des données empiriques évidentes démontrant que l'apprentissage coopératif assisté par ordinateur (computer-supported collaborative learning ou CSCL) constitue un levier prometteur pour l'amélioration de l'apprentissage et de l'enseignement (Lehtinen *et al.*, 1999), nous avons enrichi l'environnement d'apprentissage conçu dans la précédente étude par une composante CSCL, c'est-à-dire par un « Knowledge Forum » (Forum des connaissances), outil logiciel visant à élaborer et à mettre en mémoire des notes, à les partager, à échanger des observations les concernant et à soutenir les étudiants dans leur compréhension des opérations cognitives spécifiques et des concepts particuliers (Scardamalia et Bereiter, 1998). La figure 2 illustre la présentation d'un problème terminologique complexe, authentique et stimulant faisant usage du « Knowledge Forum ».

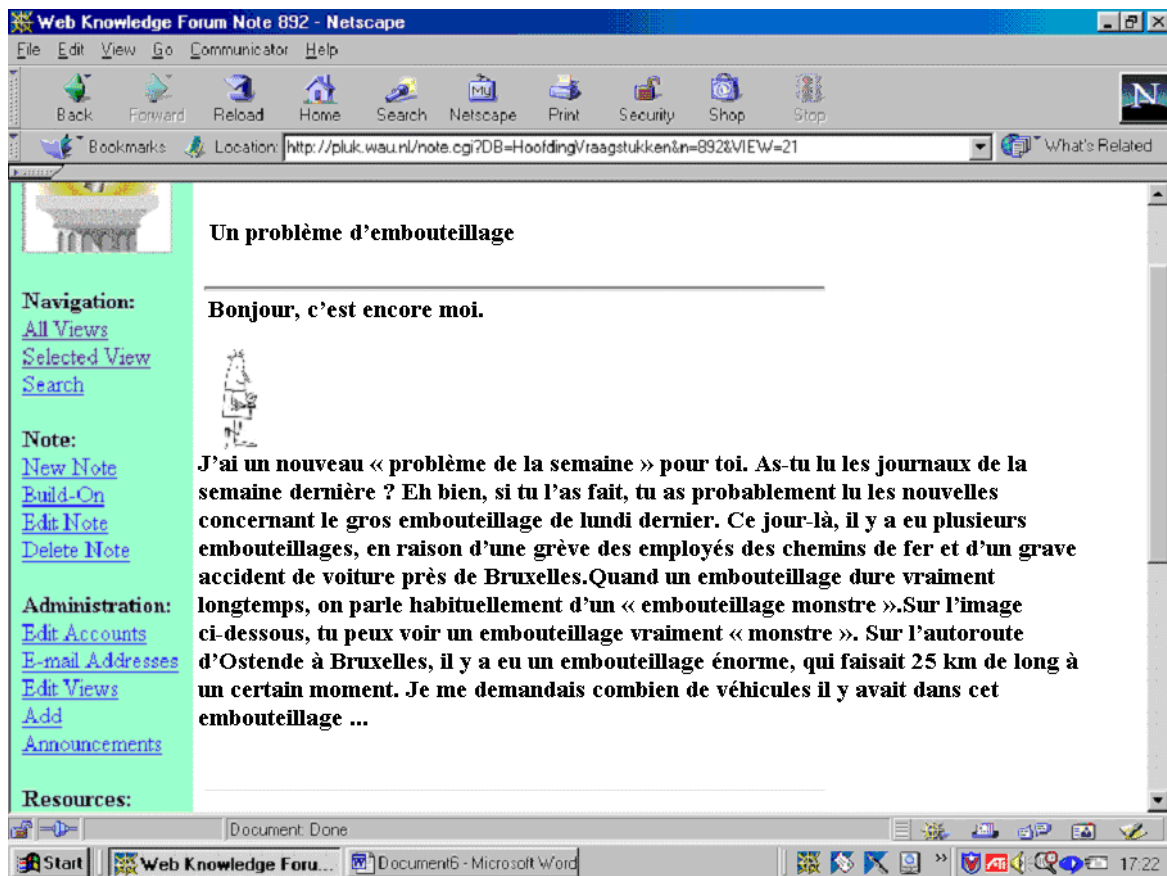


FIGURE 2. Le problème de l'embouteillage.

Le modèle d'environnement d'apprentissage a été appliqué dans deux classes de cinquième année et deux de sixième année dans une école primaire flamande pendant 17 semaines (à raison de deux heures par semaine). Conformément à l'expérience d'intervention précédente, cette étude a démontré qu'il est possible de créer une communauté

d'apprentissage hautement performante, assistée par ordinateur, pour l'enseignement et l'apprentissage de la résolution des problèmes mathématiques dans les grandes classes de l'enseignement primaire. Il est particulièrement important que les enseignants se soient montrés très enthousiastes à propos de leur participation et de leur implication dans cette enquête. Leur appréciation favorable de l'environnement d'apprentissage concernait tant l'approche pédagogique du problème à résoudre que l'utilisation du « Knowledge Forum » en tant qu'instrument de soutien de l'apprentissage ; par exemple, ils ont déclaré avoir observé des évolutions positives parmi les élèves, notamment une approche plus attentive et réfléchie des problèmes à base d'énoncé. L'environnement d'apprentissage a aussi suscité beaucoup d'enthousiasme parmi la plupart des élèves. À la fin de l'intervention, ils ont exprimé l'opinion selon laquelle ils préféreraient de beaucoup cette façon d'aborder les problèmes à énoncé à l'approche traditionnelle. Beaucoup parmi les enfants ont aussi mentionné qu'ils avaient appris quelque chose de nouveau, tant sur la technologie de l'information que sur la résolution des problèmes mathématiques (pour un rapport plus détaillé sur cette étude, voir Verschaffel, *et al.*, 2000).

Discussion et conclusions

Les recherches d'intervention présentées dans la partie précédente ont été réalisées avec un double objectif : a) contribuer à l'innovation et à l'amélioration des pratiques éducatives dans l'optique d'une nouvelle conception de la finalité de l'enseignement des mathématiques ; et b) faire progresser la réflexion théorique sur l'apprentissage des compétences cognitives et méta-cognitives de plus haut niveau pour la résolution des problèmes mathématiques à partir de l'enseignement. Les résultats obtenus confortent l'opinion selon laquelle notre compréhension actuelle de l'apprentissage fructueux en tant que processus actif, constructif, coopératif et de plus en plus autorégulé peut orienter la conception d'environnements d'apprentissage nouveaux mais aussi utilisables dans la pratique, qui sont hautement performants, en vue de stimuler la compétence des enfants dans un domaine important comme la résolution des problèmes mathématiques. Nous avons obtenu des résultats analogues dans une enquête récente au cours de laquelle nous avons élaboré un environnement d'apprentissage performant dont l'objectif consistait à améliorer la capacité de compréhension des textes parmi les élèves de cinquième année du primaire (De Corte, Verschaffel et Van de Ven, 2001), mais aussi au cours d'un projet visant à améliorer le savoir méta-cognitif et les capacités d'autorégulation des étudiants d'université de première année en économie

d'entreprise (Masui et De Corte, 1999). Même si ces résultats sont très prometteurs, il faut aussi reconnaître que leur contribution à notre double objectif mentionné plus haut reste encore assez modeste.

Du point de vue de l'innovation des pratiques pédagogiques dans la salle de classe, il ne faut pas surestimer les résultats. À cet égard, il est intéressant d'examiner les études réalisées dans la perspective du Cognition and Technology Group de l'Université Vanderbilt (1996) à propos de l'interaction entre les théories sur l'apprentissage et les pratiques éducatives. Plus spécifiquement, le groupe a élaboré un cadre intéressant pour étudier la recherche sur la technologie éducative dans le contexte de la réflexion théorique et des pratiques pédagogiques (voir figure 3). L'étude de la technologie dans son contexte (Looking at Technology in Context) fournit un cadre comportant deux dimensions :

- les contextes de la recherche vont d'expériences *in vitro* en laboratoire sur des classes individuelles à un ensemble de classes et d'écoles qui sont reliées entre elles ;
- les contextes théoriques vont du modèle d'apprentissage fondé sur la transmission à des schémas constructivistes, qui sont mis en œuvre pendant une partie de la journée, et à des approches constructivistes appliquées pendant toute la journée d'école.

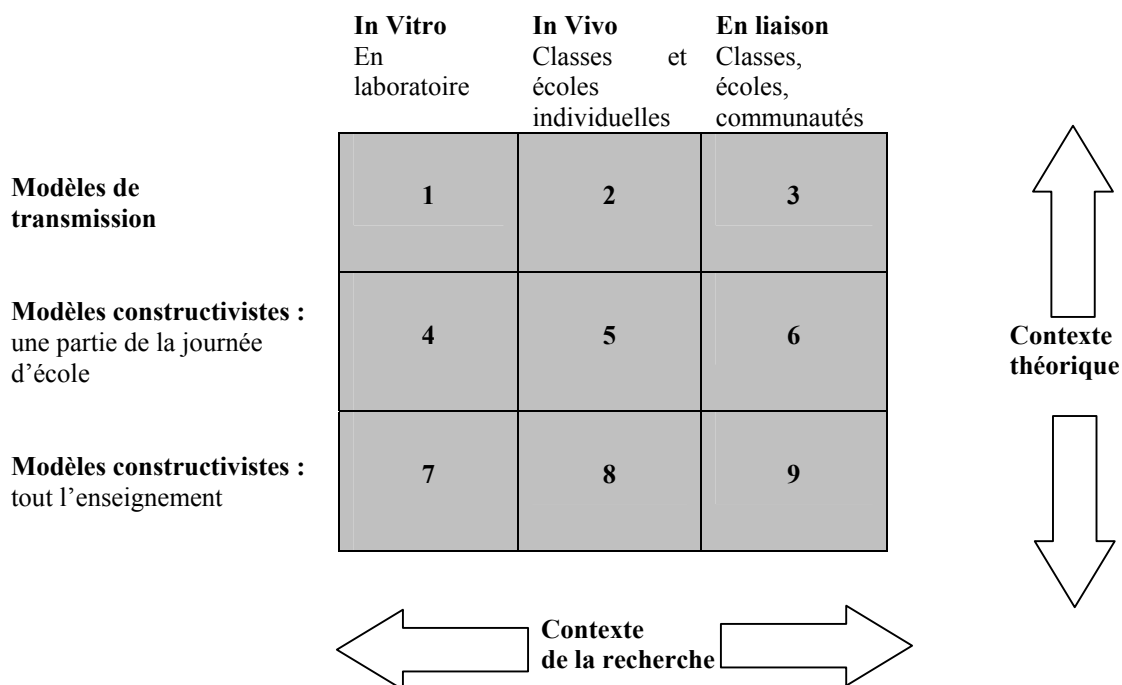


FIGURE 3. Cadre de référence LTC (Looking at Technology in Context) (Etude de la technologie en situation) (Cognition and Technology Group de l'Université Vanderbilt, 1996)

Le défi à relever, non seulement pour la recherche technologique en matière d'enseignement mais aussi pour la recherche sur l'apprentissage et l'enseignement d'une façon générale, consiste à progresser en direction des catégories deux et trois du cadre de référence LTC. Les interventions conçues et mises en œuvre dans les études présentées ci-dessus correspondent à la case cinq du cadre LTC, qui désigne les environnements d'apprentissage novateurs, à tendance constructiviste, qui concernent une partie seulement de l'enseignement scolaire. On est encore très loin d'une application à l'ensemble du curriculum correspondant à l'approche qui inspire les principes fondamentaux des communautés d'apprentissage hautement performantes recherchées. En outre, il faut reconnaître que la mise en place effective d'environnements d'apprentissage tels que ceux qui sont élaborés dans le cadre de nos recherches d'intervention, impose des exigences très grandes aux enseignants et requiert des changements radicaux dans leur rôle et leurs pratiques pédagogiques. Au lieu d'être la source principale d'information, sinon la seule, comme c'est encore souvent le cas dans les pratiques pédagogiques courantes, l'enseignant devient un membre « privilégié » de la communauté qui construit les connaissances ; il crée un climat intellectuellement stimulant, des activités favorisant l'apprentissage des modèles et la résolution des problèmes, pose des questions stimulantes, épaulé les apprenants en leur fournissant un soutien et des conseils et encourage les élèves à intervenir activement et à assumer la responsabilité de leur propre apprentissage. Pour propager largement dans la pratique cette nouvelle perspective sur l'apprentissage et l'enseignement, il faudra passer beaucoup de temps et déployer beaucoup d'efforts dans le cadre des partenariats entre chercheurs et professionnels de l'enseignement. En fait, il ne s'agit pas seulement d'acquérir un certain nombre de nouvelles techniques pédagogiques, mais de modifier fondamentalement et profondément les idées, les attitudes et les mentalités des enseignants. Cette tentative dépasse le domaine de la recherche sur l'apprentissage et l'instruction et constitue un défi pour la collaboration entre chercheurs en éducation ayant différentes compétences particulières ; par exemple, il est indispensable de tenir compte des dimensions contextuelles, sociales et structurelles des salles de classe et des établissements scolaires où les réformes sont mises en œuvre (Stokes, *et al.*, 1997).

Tournons-nous maintenant vers le deuxième objectif de la recherche fondée sur la conception d'expériences, c'est-à-dire la contribution à l'élaboration d'une théorie de l'apprentissage à partir de l'enseignement. À cet égard, certaines considérations méthodologiques s'imposent. En raison de la conception quasi expérimentale de nos études d'intervention, de la complexité des environnements d'apprentissage et du fait que nous avons travaillé avec d'assez petits groupes d'expérimentation, il est impossible de savoir quelle est

l'importance relative des différentes composantes des interventions dans les résultats positifs obtenus sur le plan de l'utilisation et du transfert des stratégies cognitives et méta-cognitives. Du point de vue analytique, on considère souvent que c'est une faiblesse méthodologique des recherches d'intervention. On est confronté ici avec la controverse bien connue à propos de ce que Fenstermacher et Richardson (1994) ont appelé l'orientation disciplinaire par opposition à l'orientation pédagogique en psychologie de l'éducation. Comme l'orientation fondée sur les disciplines a prévalu pendant une grande partie du XX^e siècle, le type de recherche le plus courant a consisté pendant longtemps à réaliser des « installations de laboratoire *in vitro* » caractérisées par la grande importance accordée à la validité interne et comportant donc un haut degré de précision expérimentale. Selon Salomon (1996), cette approche de la recherche a conduit à étudier les processus, les variables psychologiques isolément et à considérer les apprenants, sans tenir compte de leur environnement social et culturel. Cette façon de mener la recherche a tendance à ne pas tenir suffisamment compte de certains aspects importants sur le plan éducatif et donc à manquer de pertinence scolaire ou de validité écologique. Ainsi, l'approche plus systémique de nos études est parfaitement appropriée et défendable quand on vise à évaluer la qualité et l'efficacité d'une intervention à composantes multiples telle que l'illustre la mise en place de nos environnements d'apprentissage coopératifs performants (Brown *et al.*, 1996). En fait, on peut vraisemblablement présumer que c'est la conjonction des différents aspects du modèle, du contenu ainsi que de la mise en place des composantes de l'environnement qui explique l'amélioration de l'apprentissage. Tout cela ne veut pas dire que l'approche systémique ne peut pas être utilement complétée par une recherche plus analytique, notamment par des études dans le cadre desquelles différentes versions des environnements d'apprentissage complexes sont systématiquement mises en opposition et comparées en vue d'identifier les aspects qui contribuent particulièrement à une performance élevée et au succès. De plus, le fait d'intégrer un plus grand nombre de classes expérimentales dans les enquêtes futures permettra de parvenir à des conclusions plus fiables et plus largement applicables concernant l'efficacité des environnements d'apprentissage, mais aussi d'étudier plus systématiquement la relation entre, d'une part, la mise en œuvre de ces interventions par les enseignants et, d'autre part, les résultats de l'apprentissage par leurs élèves.

Références

Brown, A. L. 1992. « Design experiments: theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings » [Recherches d'intervention : défis théoriques et méthodologiques

- de la création d'interventions complexes dans le cadre des salles de classe]. *The journal of the learning sciences* (Hillsdale, New Jersey), vol. 2, p. 141-78.
- . 1994. « The advancement of learning » [Les progrès de l'apprentissage]. *Educational researcher* (Washington, D.C.), vol. 28, n° 8, p. 4-12.
- Brown, J. S. ; Collins, A. ; Duguid, P. 1989. Situated cognition and the culture of learning [La cognition en situation et la culture de l'apprentissage]. *Educational researcher* (Washington, D.C.), vol. 18, n° 1, p. 32-42.
- Brown, R. et al. 1996. « A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with low-achieving second-grade readers » [Validation quasi expérimentale des stratégies pédagogiques transactionnelles avec des élèves de deuxième année du primaire ayant des difficultés en lecture]. *Journal of educational psychology* (Washington, D.C.), vol. 88, p. 18-37.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt. 1996. « Looking at technology in context: a framework for understanding technology and education research » [L'étude de la technologie dans son contexte : un cadre de référence pour la compréhension de la recherche technologique et pédagogique]. Dans : Berliner, D. C. ; Calfee, R. C. (dir. publ.). *Handbook of educational psychology*, p. 807-840. New York, NY, Macmillan.
- . 1997. *The Jasper Project: lessons in curriculum, instruction, assessment and professional development* [Le projet Jasper : leçons portant sur le curriculum, l'enseignement, l'évaluation et le développement professionnel]. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Collins, A. 1992. « Toward a design science of education » [Vers une science de design en éducation]. Dans : Scanlon, E. ; O'Shea, T. (dir. publ.). *New directions in educational technology*. Berlin, Springer-Verlag. (NATO-ASI Series F: Computers and Systems Sciences, vol. 96, p. 15-22.)
- De Corte, E. 2000. « Marrying theory building and the improvement of school practice: a permanent challenge for instructional psychology » [Réunir la construction théorique et l'amélioration des pratiques pédagogiques : un défi permanent pour la psychologie de l'éducation]. *Learning and instruction* (Tarrytown, NY), vol. 10, p. 249-256.
- De Corte, E. ; Verschaffel, L. ; Van de Ven, A. Forthcoming. *Improving text comprehension strategies in upper primary school children: a design experiment* [L'amélioration des stratégies de compréhension des textes parmi les enfants des grandes classes du primaire : une expérience d'intervention].
- European Round-Table of Industrialists (ERT). 1995. *Education for Europeans: towards a learning society* [Une éducation européenne, vers une société qui apprend]. Bruxelles, ERT.
- Fenstermacher, G. D. ; Richardson, V. 1994. Promoting confusion in educational psychology: how is it done? [La promotion de la confusion en psychologie de l'éducation : comment s'y prend-on ?] *Educational psychologist* (Hillsdale, New Jersey), vol. 29, p. 49-55.
- Glaser, R. 1976. « Components of a psychology of instruction: toward a science of design » [Les composantes d'une psychologie de l'enseignement : vers une science de design]. *Review of educational research* (Washington, D.C.), vol. 46, p. 1-24.
- Glaser, R. ; Bassok, M. 1989. « Learning theory and the study of instruction » [Théorie de l'apprentissage et étude des pratiques pédagogiques]. *Annual review of psychology* (Palo Alto, California), vol. 40, p. 631-666.
- Glaser, R. ; Lieberman, A. ; Anderson, R. 1997. « "The vision thing" : educational research and AERA in the 21st century. Part 3: Perspectives on the research/practice relationship » [« La vision » : la recherche en éducation et l'AERA au XXI^e siècle. Troisième partie : Perspectives sur les relations entre la recherche et la pratique]. *Educational researcher* (Washington, D.C.), vol. 26, n° 7, p. 24-25.
- Kalmykova, Z. I. 1966. « Methods of scientific research in the psychology of instruction » [Méthodes de recherche scientifique en psychologie de l'enseignement]. *Soviet education* (Preston, Royaume-Uni), vol. 8, n° 6, p. 13-23.
- Lehtinen, E. et al. 1999. *Computer-supported collaborative learning: a review* [Etude de l'apprentissage coopératif assisté par ordinateur : étude]. Nijmegen, Pays-Bas, University of Nijmegen, Department of Educational Sciences. (The J.H.G.I. Giesbers Reports on Education, n° 10.)
- Lesgold, A. M. et al. 1978. *Cognitive psychology and instruction* [La psychologie cognitive et l'enseignement]. New York ; Londres, Plenum Press.
- Masui, C. ; De Corte, E. 1999. « Enhancing learning and problem-solving skills: orienting and self-judging, two powerful and trainable learning tools » [Renforcement de l'apprentissage et des capacités de résolution des problèmes : l'orientation et l'auto-évaluation, deux instruments d'apprentissage puissants et qui peuvent être développés]. *Learning and instruction* (Tarrytown, New York), vol. 9, p. 17-42.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. 1997. *Gewoon basisonderwijs: Ontwikkelings-daelen en eindtermen. Besluit van mei '97 en decreet van juli '97* [Educational standards for the elementary school]. Bruxelles, Departement Onderwijs, Centrum voor Informatie en Documentatie.

- National Council of Teachers of Mathematics. 1989. *Curriculum and evaluation standards for school mathematics* [Curriculum et critères d'évaluation pour l'enseignement des mathématiques à l'école]. Reston, Virginia, National Council of Teachers of Mathematics.
- National Research Council. Committee on Learning Research and Educational Practice. 1999. *How people learn: bridging research and practice* [Comment se fait l'apprentissage : combler l'écart entre recherche et pratique]. Washington, D.C., National Academy Press.
- Salomon, G. 1996. « Unorthodox thoughts on the nature and mission of contemporary educational psychology » [Pensées non orthodoxes sur la nature et la mission de la psychologie de l'éducation contemporaine]. *Educational psychology review* (New York, NY), vol. 8, p. 397-417.
- Scardamalia, M. ; Bereiter, C. 1998. *Web Knowledge Forum: user guide* [Web Knowledge Forum : guide de l'utilisateur]. Santa Cruz, California, Learning in Motion.
- Stokes, L. M. et al. 1997. *Theory-based reform and problems of change: contexts that matter for teachers' learning and community* [Les réformes fondées sur la théorie et les problèmes de changement : l'importance du contexte pour la formation des enseignants et pour la communauté]. Stanford, California, Center for Research on the Context of Secondary Teaching, School of Education, Stanford University.
- Van Parreren, C. F. ; Carpay, J. A. M. 1972. *Sovjetpsychologen aan het woord* [Le discours psychologique soviétique]. Groningen, Pays-Bas, Wolters-Noordhoff.
- Verschaffel, L. et al. 1998. *Leren oplossen van wiskundige contextproblemen in de bovenbouw van de basisschool* [Apprendre à résoudre des problèmes d'ordre mathématique dans la seconde moitié de l'école primaire]. Louvain, Pays-Bas, Universitaire Pers Leuven. (Studia Paedagogica, 22.)
- . 1999a. *Leren oplossen van vraagstukken. Een lessenreeks voor leerlingen uit de hoogste klassen van de basisschool* [Apprendre à résoudre des problèmes écrits : une série de leçons pour les élèves de la seconde moitié du primaire]. Diegem, Belgique, Kluwer.
- . 1999b. « Learning to solve mathematical application problems: a design experiment with fifth graders » [Apprendre à résoudre les problèmes d'application en mathématiques : un exemple d'intervention avec les élèves de cinquième année]. *Mathematical thinking and learning* (Mahwah, New Jersey), vol. 1, p. 195-229.
- . 2000. « Supporting mathematical problem solving and posing in Flemish upper elementary school children by means of Knowledge Forum » [Le Knowledge Forum : un soutien à la présentation et à la résolution des problèmes mathématiques dans les grandes classes du primaire des écoles flamandes]. Dans : Van der Meijden, H. ; Simons, R. J. ; de Jong, F. (dir. publ.). *Computer-supported collaborative learning networks in primary and secondary education. Annex 2. Case studies*, p. 1-29. Nijmegen, Pays-Bas, University of Nijmegen. (TSER Project nr. 2017.)
- Weinert, F. E. ; De Corte, E. 1996. « Translating research into practice » [L'application pratique de la recherche]. Dans : De Corte, E. ; Weinert, F. E. (dir. publ.). *International encyclopedia of developmental and instructional psychology*, p. 43-50. Oxford, Royaume-Uni, Elsevier Science

INDEX

Volume XXXII, 2002

No. 1, 2002, 1-146

No. 2, 2002

No. 3, 2002

No. 4, 2002

- ABRAHAM, C. ; SCHAALMA, H. P. ; KOK, G. ; HOSPERS, H. J. ; KLEPP, K. I. ; PARCEL, G. L'éducation des jeunes en matière de VIH : efficacité des interventions, élaboration des éléments de programmes et travaux de recherches futurs, n° 2
- AKROFI, E. L'enseignement de la musique en Afrique, n° 4
- AKUMFI, C. A. Apprendre à vivre ensemble au Ghana et en Afrique de l'Ouest : problèmes et solutions, n° 1, 83
- ARIEH, I. G. La première fois que j'ai entendu parler du SIDA, n° 2
- AVALOS, B. La formation pédagogique : observations, débats, enjeux et innovations, n° 3
- BARBOSA, A. M. L'art au service de la reconstruction sociale, n° 4
- BAZARGAN, A. Mesurer l'accès à l'enseignement supérieur et la qualité de l'enseignement supérieur : étude de cas iranienne, n° 3
- BENAVOT, A. Une analyse critique de la recherche comparée, n° 1, 53
- BINDE, J. Quelle éducation au XXI^e siècle ?, n° 4
- BRASLAVSKY, C. Les moyens insuffisants pour répondre à des besoins croissants, n° 3
- BRASLAVSKY, C. Possible stratégie pour renforcer l'enseignement des humanités, n° 4
- BRASLAVSKY, C. ; SCHENKER, I. Renforcer l'action de l'éducation face au VIH/SIDA, n° 2
- BUCHERT, L. Éducation pour tous : le rêve est-il accessible ?, n° 1, 5
- CHAFCHAOUNI, M. A. L'éducation artistique dans les pays du Maghreb : développement des programmes et du matériel pédagogique, n° 4
- CHERABI, K. ; MUSSO, S. ; FANGET, D. Un point de vue arabo-musulman, n° 2
- CROSBY, R. A. ; DICLEMENTE, R. J. ; WINGOOD, G. M. Comment prévenir l'apparition du VIH chez les adolescents : une ébauche de solutions pour combler les lacunes, n° 2
- DE CORTE, E. ; VERSCHAFFEL, L. Communautés d'apprentissage hautement performantes : recherches d'intervention visant à combler l'écart entre la théorie et la pratique, n° 4
- DICLEMENTE, R. J. ; CROSBY, R. A. ; WINGOOD, G. M. Comment prévenir l'apparition du VIH chez les adolescents : une ébauche de solutions pour combler les lacunes, n° 2
- DIEZ, M. E. L'innovation dans la formation des enseignants : un exemple et un contre-exemple de la réforme basée sur les normes aux Etats-Unis d'Amérique, n° 3
- ELLIOTT, J. Les effets paradoxaux de la réforme de l'enseignement dans l'État-évaluateur : incidences pour la formation des enseignants, n° 3
- ESPIRITO SANTO, D. Art, culture et civisme au service de programmes sociaux au Brésil, n° 4
- FANGET, D. ; MUSSO, S. ; CHERABI, K. Un point de vue arabo-musulman, n° 2
- HALPERIN, M. ; STEINBERG, A. Un point de vue juif, n° 2
- HERFKENS, E. L. Pour une accélération de l'action en faveur de l'éducation pour tous : réduire la pauvreté grâce à l'éducation de base, n° 3
- HERNES, G. Le combat de l'UNESCO contre le VIH/SIDA : historique en dix leçons, n° 2
- HOSPERS, H. J. ; SCHAALMA, H. P. ; KOK, G. ; ABRAHAM, C. ; KLEPP, K. I. ; PARCEL, G. L'éducation des jeunes en matière de VIH : efficacité des interventions, élaboration des éléments de programmes et travaux de recherches futurs, n° 2
- IGLESIAS, J. L. L'apprentissage par problèmes dans la formation pédagogique initiale, n° 3
- IWAI, K. Contribution de l'éducation artistique à la vie des enfants, n° 4
- JOUBERT, L. Science et art : nouveaux paradigmes dans l'éducation et la formation professionnelle, n° 4
- KANE, R. G. Comment enseigner aux enseignants : nouveaux modes de théorisation de la pratique et de la pratique de la théorie, n° 3
- KLEPP, K. I. ; SCHAALMA, H. P. ; KOK, G. ; ABRAHAM, C. ; HOSPERS, H. J. ; PARCEL, G.

- L'éducation des jeunes en matière de VIH : efficacité des interventions, élaboration des éléments de programmes et travaux de recherches futurs, n° 2
- KOK, G. ; SCHAALMA, H. P. ; ABRAHAM, C. ; HOSPERS, H. J. ; KLEPP, K. I. ; PARCEL, G. L'éducation des jeunes en matière de VIH : efficacité des interventions, élaboration des éléments de programmes et travaux de recherches futurs, n° 2
- KOTHARI, S. L'enseignement de la danse en Inde, n° 4
- KURIAN, M. Un point de vue chrétien, n° 2
- MAKHELE, C. Écrire en milieu scolaire, n° 4
- MANNAH, S. Le rôle complexe de l'enseignement dispensé dans le cadre scolaire concernant le VIH/SIDA : une expérience sud-africaine, n° 2
- MOCKUS, A. La coexistence en tant qu'harmonisation du droit, de la morale et de la culture, n° 1, 19
- MONZON, O. T. Jonathan Mann (1947-1998), n° 2
- MUSSO, S. ; FANGET, D. ; CHERABI, K. Un point de vue arabo-musulman, n° 2
- NDIAYE, M. La première fois que j'ai entendu parler du SIDA, n° 2
- O-SAKI, K. M. Étude des interactions en classe dans des écoles primaires de la République-Unie de Tanzanie, n° 1, 125
- PARCEL, G. ; SCHAALMA, H. P. ; KOK, G. ; ABRAHAM, C. ; HOSPERS, H. J. ; KLEPP, K. I. L'éducation des jeunes en matière de VIH : efficacité des interventions, élaboration des éléments de programmes et travaux de recherches futurs, n° 2
- RAINA, M. K. Sri Aurobindo (1872-1950), n° 3
- REGNIER, J.-P. Yves Brunsvick (1921-1999), n° 1, 141
- RIMAL, R. La première fois que j'ai entendu parler du SIDA, n° 2
- ROBINSON, M. La réforme de l'enseignement en Afrique du Sud : enjeux, stratégies et débats, n° 3
- ROUISSI, M. L'apprentissage du vivre ensemble : partie intégrante de l'éducation à la citoyenneté, n° 1, 93
- SCHAALMA, H. P. ; KOK, G. ; ABRAHAM, C. ; HOSPERS, H. J. ; KLEPP, K. I. ; PARCEL, G. L'éducation des jeunes en matière de VIH : efficacité des interventions, élaboration des éléments de programmes et travaux de recherches futurs, n° 2
- SCHENKER, I. ; BRASLAVSKY, C. Renforcer l'action de l'éducation face au VIH/SIDA, n° 2
- SHEKHTMAN, A. La première fois que j'ai entendu parler du SIDA, n° 2
- SIAULYTIENE, D. L'éducation artistique en Lituanie : l'option des méthodes actives, n° 4
- SIKORSKY, N. Introduction au Dossier, n° 4
- SORAVISUTR, C. Le rôle des établissements d'enseignement dans la lutte contre le VIH/SIDA en Thaïlande, n° 2
- SOUZA, P. R. Les initiatives du Ministère de l'éducation du Brésil pour prévenir et combattre le VIH/SIDA, n° 2
- STEINBERG, A. ; HALPERIN, M. Un point de vue juif, n° 2
- TALAVERA, M. L. Innovation et résistance au changement dans les écoles boliviennes, n° 3
- TIANA, A. Les jeunes sont-ils préparés ?, n° 1, 39
- TOH, S.-H. Édifier la paix et éduquer pour la paix : expériences locales, réflexions globales, n° 1, 99
- UNDA, M. P. L'expérience d'exploration pédagogique et les réseaux d'enseignants : d'autres modes de formation ?, n° 3
- VERSCHAFFEL, L. ; DE CORTE, E. Communautés d'apprentissage hautement performantes : recherches d'intervention visant à combler l'écart entre la théorie et la pratique, n° 4
- WALLACE, E. T. La première fois que j'ai entendu parler du SIDA, n° 2
- WEIDENFELD, H. C. W. Des conflits constructifs : l'apprentissage de la tolérance comme fondement de la démocratie, n° 1, 109
- WIMMER, M. La médiation artistique dans les processus d'éducation, n° 4
- WINGOOD, G. M. ; DICLEMENTE, R. J. ; CROSBY, R. A. Comment prévenir l'apparition du VIH chez les adolescents : une ébauche de solutions pour combler les lacunes, n° 2

CORRESPONDANTS DE PERSPECTIVES

ALLEMAGNE

M. le Professeur Wolfgang Mitter

Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung

ARGENTINE

M. Daniel Filmus

Faculté latino-américaine de sciences sociales (FLACSO)

AUSTRALIE

M. le Professeur Phillip Hughes

Australian National University, Canberra

AUSTRALIE

Dr Phillip Jones

Université de Sydney

BOLIVIE

M. Luis Enrique López

Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para la Región Andina,
Cochabamba

BOTSWANA

Mme Lydia Nyati-Ramahobo

Université de Botswana

BRÉSIL

M. Jorge Werthein

Bureau de l'UNESCO de Brasilia

CHILI

M. Ernesto Schiefelbein

Université Santo Tomás

CHINE

Dr Zhou Nanzhao

Institut national chinois de recherche pédagogique

COLOMBIE

M. Rodrigo Parra Sandoval

Fundación FES

COSTA RICA

Mme Yolanda Rojas

Université de Costa Rica

ESPAGNE

M. Alejandro Tiana Ferrer

Faculté de l'éducation, Université de Madrid

ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE

M. Wadi Haddad

Banque mondiale

ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE

M. Fernando Reimers

Harvard Graduate School of Education

FRANCE

M. Gérard Wormser

Centre national de documentation pédagogique

HONGRIE

Dr Tamas Kozma

Institut hongrois de recherche pédagogique

JAPON

M. le Professeur Akihiro Chiba

Université chrétienne internationale

MALTE

Dr Ronald Sultana

Faculté de l'éducation, Université de Malte

MEXIQUE

Dr María de Ibarrola

Patronato del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación para la Cultura del Maestro Mexicano A.C.

POLOGNE

M. le professeur Andrzej Janowski

Commission nationale polonaise pour l'UNESCO

RÉPUBLIQUE CENTRAFRICAINE

M. Abel Koulaninga

Secrétaire général de la Commission nationale centrafricaine pour l'UNESCO

ROUMANIE

Dr César Birzea

Institut des sciences de l'éducation

SUÈDE

M. le Professeur Torsten Husén

Université de Stockholm

SUISSE

M. Michel Carton

Institut universitaire d'études du développement, Genève

THAÏLANDE

M. Vichai Tunsiri

Comité permanent de l'éducation, chambre des représentants