



Enseigner les arts, ou mettre les arts à contribution dans sa pédagogie

Denise Hébert, enseignante,
École Antoine Girouard (Boucherville)

C'est à titre d'enseignante au primaire que je participe à cet atelier, au cours duquel nous essaierons de débattre des liens possibles entre l'école et la culture. J'œuvre dans le domaine de l'éducation depuis près de 30 ans, et c'est à la lumière de mon vécu expérimental que s'articule mon propos.

Ce que l'on vit en bas âge détermine souvent la route que l'on prend par la suite. En ce qui me concerne, les chansons en famille, accompagnées par le piano de mon père, ont occupé un espace affectif important dans ma petite enfance.

Réunis autour du piano pour chanter, nous étions alors des acteurs au sens spécifique de ce mot. Nous participions activement à la construction d'un héritage culturel familial. Cette expérience vécue comme enfant m'a suffisamment marquée pour que la musique devienne un élément central dans ma vie. Les traces laissées sous forme d'images ou d'émotions ont tissé et tissent encore la toile de fond de mon parcours en tant qu'adulte et en tant que pédagogue.

On peut se demander dans quelle mesure ce que l'on reçoit ou ce que l'on vit exerce un ascendant sur nos comportements futurs. À cet égard, le pédagogue peut-il avoir une influence déterminante sur le comportement des élèves en matière de culture?

On peut aussi se demander quelle est notre part de responsabilité dans le développement culturel en milieu scolaire et la mise en place d'un partenariat avec les différents lieux culturels. On sait que des liens existent déjà entre l'école et ces différents milieux (bibliothèques, théâtres, salles de spectacle, musées...). Cependant, peut-on arriver à créer des liens d'interdépendance entre les acteurs de la pédagogie et ceux de la culture?

L'école est traditionnellement favorable aux sorties culturelles des élèves. Elle organise, dans la plupart des cas, deux ou trois sorties par année. D'autres manifestations culturelles ont lieu dans les écoles. Bien qu'il y ait une démarche pédagogique associée à ces événements ou à ces sorties, ces approches se font au compte-gouttes et demeurent éparpillées dans le temps. On est à même de se demander quel est précisément le rôle de l'élève dans ce contexte. Ne serait-il pas davantage un récepteur plutôt qu'un acteur? Précisons qu'il ne s'agit pas ici de mettre en opposition les rôles d'acteur et de récepteur. Lorsqu'elle agit comme récepteur, la personne reçoit une information, d'abord extérieure à elle, pour ensuite la traiter et la faire sienne. Lorsqu'elle agit comme acteur, la personne passe par l'action pour s'appropriier l'information. Mon expérience me permet de croire que les empreintes seront davantage durables chez la personne agissant comme acteur.

Depuis les dernières décennies, l'école place l'élève au centre de ses apprentissages. Le bien-fondé d'une telle approche n'est plus à démontrer. C'est en pensant à ce modèle que j'ai placé les arts et la culture au centre de mon organisation pédagogique. On peut amener la culture dans les écoles par le biais d'activités sporadiques, mais il est également possible de mettre les arts et la culture au service de la pédagogie. Cela signifie que, à travers la littérature jeunesse, la musique, les arts plastiques, la danse ou le théâtre, il est possible de proposer toutes sortes de contenus pédagogiques. Cela veut également dire que les arts et la littérature, une fois dépassé leur statut de contenu, peuvent passer à un statut de contenant et devenir porteurs de différents apprentissages.

Je m'explique. Au cours des dernières années, j'ai mené une recherche dans le cadre d'une maîtrise en enseignement.

Cette recherche visait à comprendre la relation qu'il peut y avoir entre la musique et le développement d'une identité de groupe chez des élèves en début de scolarisation. Au départ, nous comprenions intuitivement que la musique pouvait avoir un ascendant sur le groupe, mais nous cherchions à savoir comment et dans quelles circonstances elle pouvait agir sur le groupe pour que sa contribution ait un effet bénéfique sur les interactions des individus et leur désir de mobilisation.

Des groupes d'élèves ont été soumis, au quotidien, à la présence de musique, à titre soit d'acteurs (lorsqu'ils chantaient ou faisaient de la rythmique), soit d'auditeurs (lorsqu'ils écoutaient des extraits d'œuvres). On comprend ici que le terme *auditeur* renvoie au terme *récepteur* cité précédemment.

Dans cette étude, la chanson (plus que la musique instrumentale) s'est démarquée comme l'outil le plus influent sur le groupe.

Les enfants ont besoin de s'approprier un contenu pour que celui-ci commence à vivre en eux.

Pour que la chanson à texte passe d'un statut d'objet d'apprentissage (contenu) à celui de contenant, c'est-à-dire qu'elle puisse devenir porteuse de sens, il faut que les enfants se voient vivre dans le texte. La chanson est porteuse d'effet cohésif sur le groupe parce qu'elle permet à l'élève de reconstruire le circuit émotionnel mis en place dans une expérience antérieure de chansons en groupe.

On peut faire le parallèle avec la danse, le théâtre, les arts plastiques, la littérature. L'élève qui, le temps d'un événement, est devenu comédien, peintre, sculpteur, danseur, auteur... en porte des traces en lui. Plus longue aura été l'expérience, plus durables seront les empreintes. Qui plus est, la répétition au fil du temps d'expériences similaires permettra à l'élève de revivre la charge émotive laissée sous forme de traces et d'intensifier ses liens au monde culturel.

Je me permets d'énoncer ici une des conclusions de l'étude. Ce n'est pas tant l'outil qui laisse des traces sur les élèves, mais la façon dont il est utilisé. Lorsqu'on parle d'outils, on pense musique, arts, littérature. Les interventions les plus susceptibles d'avoir un impact sur les élèves sont celles qui concourent à la construction d'un tout, qui s'inscrivent dans une démarche à la fois progressive et soutenue. Une intervention isolée et dispersée dans le temps a un impact ponctuel sur les élèves.

Lorsque les interventions sont faites de façon récurrente dans le temps, lorsque les élèves au quotidien s'expriment à travers des chansons à texte dont ils vont s'approprier le contenu; des œuvres picturales dont ils vont s'approprier le langage; le mouvement dont ils vont s'approprier l'espace; la littérature jeunesse dont ils vont s'approprier les lieux et les personnages; le théâtre dont ils vont s'approprier l'histoire, lorsque toutes ces interventions servent le quotidien scolaire des élèves, le pont est alors construit entre l'école et la culture.

Ces élèves, riches d'une histoire commune, construiront d'abord le mouvement circulaire entre l'école et la maison. Ce vécu donne la possibilité aux enfants de s'inscrire dans un imaginaire collectif auquel la famille est sensible. La famille appuie et valorise le vécu de l'élève à l'école et un processus relationnel s'établit, permettant la prolongation des activités culturelles hors de l'école. Le mouvement circulaire s'installe ensuite entre l'école, la maison et les lieux culturels. L'enfant devient alors le meilleur ambassadeur de la culture outre les murs de l'école.

L'enfant qui aura visité un musée ou assisté à un concert avec ses parents ramènera l'événement à l'école pour le partager avec les autres élèves du groupe. Les élèves, forts de leurs expériences esthétiques, pourront non seulement être réceptifs au message, mais aussi partager des évocations suscitées par la sortie culturelle de l'élève.

Le rôle de l'enseignant est de favoriser la rencontre entre l'enfant et la culture et de faire en sorte que cette rencontre soit marquante pour la vie. Évidemment, l'enseignant transmet aussi ce qu'il est et ce qu'il a reçu.

Aucun programme, aucune politique, aucune intervention financière de l'État ou de tout autre organisme ne pourront à eux seuls favoriser le développement d'un bagage culturel chez nos élèves sans la volonté et la conviction profonde de celui ou de celle qui est en avant-plan : l'enseignant. C'est là que tout se joue. Il faut placer les étudiants en formation des maîtres dans un contexte où la dimension culturelle, sous diverses formes, est présente. À titre d'exemple, puisque ces futurs enseignants devront amener leurs élèves à développer des compétences en lecture et en écriture, la littérature jeunesse devrait être au centre des cours de didactique de la lecture et de l'écriture. Après quelques années de perfusion d'une telle pratique, l'effet se fera certainement sentir auprès des élèves, qui, à leur tour, fréquenteront les bibliothèques.

Plusieurs théoriciens¹ affirment que l'apprentissage est d'abord un acte social et affectif. Pourquoi ne pas placer la dimension culturelle, en tant que facteur contributif du développement affectif et social, au centre des apprentissages?

Accéder à la culture demande de l'effort. C'est en somme un apprentissage comme toutes les autres formes d'apprentissage. Cela demande constance et récurrence dans les approches, les démarches ainsi que les contenus.

Denise Hébert

Issue d'une famille où le piano et le chant occupaient l'espace affectif, Denise Hébert a d'abord été enseignante de musique puis conseillère pédagogique d'arts. Maintenant titulaire au primaire, à l'École Antoine Girouard (Boucherville), elle expérimente au quotidien une approche où la musique, les arts et la littérature jeunesse contribuent à sa pédagogie. La formation continue faisant partie intégrante de son cheminement, elle a récemment terminé une maîtrise en enseignement. Sa recherche porte sur l'apport de la musique au développement d'une identité de groupe chez les élèves en début de scolarisation.

¹ Lafortune, L. et Mongeau, P. (2002) *L'affectivité dans l'apprentissage*. Québec : Presses de l'Université du Québec.