

La formation d'enseignants en art dramatique : dynamique entre la théorie et la pratique

David Davis

Volume 24, numéro 3, 1998

La formation des formateurs en art

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/031974ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/031974ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Davis, D. (1998). La formation d'enseignants en art dramatique : dynamique entre la théorie et la pratique. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 605–620. <https://doi.org/10.7202/031974ar>

Résumé de l'article

Cet article s'organise autour de la planification d'un programme en éducation s'adressant aux futurs enseignants spécialistes en art dramatique au niveau secondaire. Ce programme, mis sur pied en Angleterre, a évolué sur une période d'environ dix-huit ans. Les leçons, tirées de cette évolution, indiquent qu'en plus d'avoir répondu aux attentes du gouvernement, les promoteurs et les participants ont réussi une certaine mise à distance de la pratique; par exemple, le programme est passé de la formation de l'enseignant à l'entraînement de l'enseignant. Cet article porte sur le rapport théorie et pratique que nous avons maintenu dans le programme et sur le choix des théories retenues pour en conserver la souplesse. Un schéma détaillé du programme permet d'en observer le contenu ainsi que les méthodes d'enseignement choisies.

La formation d'enseignants en art dramatique: dynamique entre la théorie et la pratique

David Davis
Professeur

University of Central England. Birmingham

Résumé – Cet article s'organise autour de la planification d'un programme en éducation s'adressant aux futurs enseignants spécialistes en art dramatique au niveau secondaire. Ce programme, mis sur pied en Angleterre, a évolué sur une période d'environ dix-huit ans. Les leçons, tirées de cette évolution, indiquent qu'en plus d'avoir répondu aux attentes du gouvernement, les promoteurs et les participants ont réussi une certaine mise à distance de la pratique; par exemple, le programme est passé de la formation de l'enseignant à l'entraînement de l'enseignant. Cet article porte sur le rapport théorie et pratique que nous avons maintenu dans le programme et sur le choix des théories retenues pour en conserver la souplesse. Un schéma détaillé du programme permet d'en observer le contenu ainsi que les méthodes d'enseignement choisies.

Introduction

Pour traiter de la formation initiale des enseignants spécialistes en art dramatique, nous choisissons de présenter un programme de formation approuvé en Angleterre en 1981 et qui a existé jusqu'en 1993. Ce programme n'a jamais cessé d'être mis à jour jusqu'à sa complète transformation dans le but de répondre aux exigences gouvernementales. Les origines de ce *cursus* remontent au début des années soixante-dix et, même s'il n'existe plus maintenant, il nous semble conserver un intérêt certain pour les enseignants d'autres pays qui souhaitent en connaître le contenu et la théorie qui le sous-tend. Nous tentons d'en retracer l'historique en nous basant sur les théories relatives à la formation des enseignants qui prévalaient de 1970 à 1980. Le compte rendu de la lutte qui contestait les idées de l'époque et qui nous a permis de concevoir cette formation nous apparaît des plus pertinent, car ces idées devançaient déjà de beaucoup celles qui prévalent actuellement dans le système d'enseignement de l'art dramatique, en particulier au sujet de ce que les enseignants doivent savoir et savoir faire. Il est impossible de trouver aujourd'hui des théories solides et congruentes portant sur la formation des enseignants; celles-ci constituent ni plus ni moins qu'une réaction

aux revendications à la formation de base mise de l'avant par l'éducation victorienne, à savoir la lecture, l'écriture et les mathématiques.

La formation des enseignants en Angleterre aujourd'hui

Cet exposé nous permet de revenir sur une époque tout à fait révolue. En effet, les changements apportés à la formation des enseignants en Angleterre ont été fondamentaux. De récentes modifications apportées aux lois gouvernementales ont, dans bien des cas, transformé radicalement le visage de la formation universitaire des enseignants. Nous croyons que le but de l'exercice visait à éliminer l'influence de ce que le gouvernement jugeait comme une vague théorisation universitaire pour se rabattre plutôt sur le travail d'enseignement. Invoquant une formation et une préparation à la réalité scolaire, à savoir la classe, les étudiants font maintenant des stages dans les écoles étalés sur les deux tiers d'un cours d'une durée de trente-six semaines. Les étudiants changent de statut pour devenir des stagiaires, ce qui en dit long sur le système. Chaque école est jumelée à une université qui désigne un professeur chargé de superviser la formation des stagiaires tandis qu'un autre est responsable de la formation disciplinaire. Une part substantielle des subventions gouvernementales accordées aux universités pour la formation des enseignants doit être versée aux écoles qui les reçoivent. Des projets ont été mis sur pied afin de favoriser les regroupements d'écoles pour que celles-ci développent leur propre programme de formation de stage. Des sommes ont aussi été accordées aux écoles d'accueil qui, en retour, versaient des contributions aux universités pour leur apport à la théorie de l'éducation.

Actuellement, les stagiaires passent le tiers de leur temps à l'université; ils consacrent de cinq à six heures par semaine à leur principale discipline et trois ou quatre heures à des cours généraux. Ces cours sont offerts à des groupes d'une centaine d'étudiants et abordent des sujets relatifs aux matières obligatoires. En vertu de nouvelles propositions faites par l'association des enseignants (Teacher Training Agency, 1997) pour atteindre les exigences dans la formation, quatre domaines de compétence ont été retenus: a) la connaissance et la compréhension des matières; b) la planification, l'enseignement et la gestion de classe; c) les compétences pédagogiques, l'encadrement et l'évaluation des apprentissages; d) les compétences professionnelles complémentaires.

Notons au passage que les compétences les plus développées portent sur l'évaluation des apprentissages; mais ce qui est encore plus étonnant, c'est qu'il n'existe aucune exigence en ce qui a trait aux modèles théoriques en pédagogie. Il nous semble que la réforme gouvernementale visait à déprécier et à dénigrer l'apport théorique dans la formation des enseignants pour favoriser plutôt une formation fondée sur des modèles d'apprentissage axés sur des pratiques visant à produire les résultats escomptés lors des épreuves imposées par le gouvernement. Pour ce qui est des composantes relatives à la planification, nous avons constaté que le mot le plus souvent

utilisé est «élaborer», par exemple, «élaborer les tâches pour la classe» et «élaborer l'apprentissage des élèves»; sous-jacent à cela, il y a le fait que les enseignants doivent posséder d'abord leur matière, par exemple la chimie, pour ensuite la transmettre aux enfants. Il leur faut aussi disposer d'un minimum d'accompagnement pour savoir comment planifier les tâches et maintenir «une bonne discipline en classe».

Il ne nous paraît pas opportun de dresser ici un compte rendu exhaustif des propositions ni de critiquer. Il nous semble que les modifications apportées au programme depuis environ trois ans ont ramené l'éducation à l'époque où les méthodes d'apprentissage victoriennes (lecture, écriture et mathématiques) régissaient la formation des nouveaux enseignants. Pourtant, malgré les pressions faites sur le plan national par les étudiants d'art dramatique contre la nouvelle réforme, il a suffi d'une seule année pour détruire le programme que nous avons développé pendant quelque dix-huit ans; c'est précisément sur les processus de développement de ce programme que nous revenons maintenant.

Processus menant à l'élaboration d'une nouvelle formation d'enseignants

Le programme de formation que nous décrivons est le fruit d'un long processus d'expérimentation. Cela a commencé en 1975 au moment où nous sommes arrivé au Collège d'enseignement de la ville de Birmingham et avons été nommé directeur du Certificat en enseignement de l'art dramatique. Le collège avait, depuis la fin des années soixante, le mandat de former des enseignants spécialistes en art dramatique. À partir de ce moment a débuté, par essais et erreurs, un long processus de recherche d'assises théoriques susceptibles de favoriser le développement et la clarification de concepts en éducation; il s'agissait des approches épistémologiques et psychologiques abordant plus particulièrement les théories de la connaissance et leurs effets sur les théories de l'enseignement, ce qui constituait la clef de voûte de notre entreprise.

La première leçon que nous avons pu tirer de cette aventure est qu'il est impossible de développer des habiletés seulement par la simple participation de l'étudiant. Les cours que nous avons donnés favorisaient la participation des étudiants à l'intérieur d'un éventail d'expériences en art dramatique; nous pensons aux exercices en duo jusqu'à des jeux plus complexes étalés sur plus d'une période de cours. Nous invitons les étudiants à travailler des scènes d'œuvres dramatiques pour l'enseignement de la langue maternelle. Ceux-ci devaient aussi suivre des cours de didactique de la géographie, de l'histoire ou des mathématiques à partir desquels ils intégraient l'art dramatique. Nous avons observé que ces étudiants prenaient conscience des possibilités du jeu dramatique, mais quand venait le temps de trouver des applications pédagogiques, ils en voyaient aussi les difficultés. Dès l'amorce des expérimentations commençait un travail d'analyse et d'organisation de la pratique, ce qui permettait aux étudiants d'entreprendre des activités d'art dramatique avec leurs élèves.

Cela signifie que, dès le début de leur formation, les étudiants étaient invités à adopter une attitude réflexive vis-à-vis de leur expérience pratique.

À cette même époque, les étudiants ont constaté que leur formation complémentaire ne répondait pas à leurs besoins: ils ont émis le souhait d'apprendre «comment enseigner», autrement dit d'apprendre comment aborder la didactique. Les formations complémentaires se composaient de matières toutes reliées au domaine de l'éducation, dont l'histoire, la sociologie, la philosophie et la psychologie de l'éducation. Il nous semblait s'agir là d'une tâche monumentale pour les étudiants, celle de maîtriser les notions de base reliées à quatre domaines de connaissance. Qui plus est, en seulement neuf mois, soit de septembre à juin, il leur fallait assimiler aussi le contenu propre à l'art dramatique. Les étudiants n'ont donc pas tardé à se rendre compte de l'absurdité de la situation lorsque nous avons dû réserver la majeure partie des cours en activités d'application. Ils ont fortement réagi et devant leur réaction, la direction du département d'éducation a même cru que nous les avons incités à la rébellion.

Ce qui est devenu clair pour nous est que la théorie décrivait les résultats de l'enseignement *a posteriori* tandis que les étudiants auraient eu besoin de connaître la théorie qui s'appliquait à ce qui se passait immédiatement avant ou après l'enseignement. Bref, ils auraient eu besoin que quelqu'un leur présente la théorie de la pratique. Autrement dit, la théorie aurait dû trouver des applications au moment même de la planification, de l'accomplissement de la tâche et de l'évaluation en relation avec des activités précises d'enseignement. La théorie qui était présentée était de nature trop générale, souvent appuyée d'un exemple relié à l'enseignement mais toujours dans un contexte éloigné ou sans relation directe avec leur réalité. La manière dont on présentait la théorie la rendait presque inaccessible puisqu'il n'existait aucun lien entre ces principes et l'application immédiate à l'enseignement. À titre d'exemple, on présentait un extrait des théories de Piaget, ce qui aurait pu être utile aux étudiants, mais la façon dont cet extrait était proposé compliquait la situation au point où les étudiants n'arrivaient pas à faire de liens avec leur propre pratique, comme de faire des choix d'objectifs d'apprentissage pour des élèves de douze ans à qui ils devaient enseigner le lendemain.

Entre-temps, nous avons basé notre enseignement de l'art dramatique sur la formation des enseignants; ceci nous a amené à négocier une entente avec l'école secondaire la plus près pour en faire une école d'application accessible en tout temps. Malheureusement, cela a échoué et cette partie de l'expérience a avorté. Curieusement, mettre l'accent de la formation sur le stage en milieu scolaire correspondait à l'époque où les collèges proposaient leurs stagiaires aux écoles. Aujourd'hui, en Angleterre, il se produit un retour aux sources semblable – nous y reviendrons – même si, selon nous, la ressemblance est limitée car, dans la réalité, la qualité de la formation est tout autre.

Restructuration du programme

L'occasion de résoudre les dilemmes de la formation en regard du contenu et de la structure nous a été fournie au moment où le gouvernement a décidé que tous les enseignants devaient dorénavant détenir un diplôme. Il est alors devenu essentiel de transformer la formation existante en formation universitaire. C'est ainsi que, en 1981, nous avons présenté un programme menant à un certificat en enseignement de l'art dramatique. Cette formation, qui avait par ailleurs comme préalable un diplôme en art dramatique ou en théâtre d'une durée de trois ans, était suivie d'une autre année d'études composée de cours de pédagogie de l'art dramatique; ceci permettait aux étudiants de devenir spécialistes dans cette discipline au secondaire. Les visées de ce programme, si l'on se réfère au document de base, étaient a) de développer une expertise personnalisée comme futurs spécialistes en art dramatique; b) d'établir des liens entre l'intégration de l'art dramatique et le contenu du programme antérieur; c) d'assumer un rôle d'éducateur dans le contexte élargi de l'école; d) d'élaborer une structure de formation continue afin de poursuivre le développement de la théorie et de la pratique en art dramatique.

Nous décrivons ici ce programme en faisant ressortir les modifications apportées au programme antérieur et les considérations théoriques sur lesquelles les changements ont été effectués.

Nouvelle formation universitaire

Commençons par quelques considérations d'ordre théorique. Les problèmes rencontrés au cours de la conception du programme concernent la relation entre la théorie et la pratique, le choix d'un cadre théorique pertinent et la disponibilité d'une théorie capable de donner sens à la pratique.

La relation entre la théorie et la pratique se rapporte à la manière de mettre l'accent sur la pratique tout en s'appuyant sur une théorie qui peut guider l'activité. Il s'agit donc d'éviter l'utilisation de notions de formation stériles, associées à la formation de spécialistes fondée sur des apprentissages de type behavioriste.

Le choix d'un cadre théorique pertinent porte sur la manière de s'assurer que les champs d'étude sont dispensés de façon pertinente, c'est-à-dire de façon à soutenir les efforts des étudiants pour qu'ils établissent leur propre cadre théorique et l'associent à une pratique.

Disposer d'une théorie capable de donner sens à la pratique dès que le besoin s'en fait sentir permet d'éviter un enseignement linéaire reléguant en fin de formation l'acquisition d'une théorie qui aurait pu être intégrée au début de celle-ci.

Évidemment, le premier volet porte sur le rapport théorie et pratique. Cela soulève des questions d'ordre philosophique et surtout épistémologique. Comme les deuxième et troisième volets traitent des fondements théoriques appliqués à l'enseignement et à l'apprentissage, il a fallu clarifier notre pensée en regard de la théorie de la connaissance, de la théorie de l'apprentissage et de la théorie de l'enseignement. Nous avons aussi constaté, en relation avec ces trois domaines de connaissance, que de nombreux plans de cours comportaient des notions amenées de façon éclectique et que celles-ci n'étaient même pas abordées de façon explicite. Notre recherche de solutions nous a entraîné beaucoup plus loin que prévu du côté de l'histoire de la philosophie de l'éducation.

La relation entre la théorie et la pratique

À l'époque où nous travaillions à l'élaboration du programme se côtoyaient deux types de formation d'enseignants qui avaient entre eux bien des similitudes. Le premier, théorique, proposait un enseignement composé de cours magistraux sans lien direct avec le champ des activités professionnelles ni avec la pratique. L'objectif principal de cette formation visait un niveau de formation que les étudiants devaient atteindre à l'intérieur des modules théoriques. La question de l'application de la théorie en regard des expériences pratiques étaient considérée comme secondaire. Le deuxième type de formation avait une approche plus adaptée: la théorie se retrouvait à l'intérieur des cours magistraux et avait comme objectifs principaux la compréhension et l'application de cette théorie au contexte éducatif. Ainsi, les cours théoriques étaient enrichis de l'expérience des étudiants en stage et du questionnement qui accompagnait leur pratique. Cette approche se fondait en grande partie sur une éducation libérale qui favorisait le développement de la pensée rationnelle. Il s'agissait du modèle dominant de la formation des enseignants en Angleterre.

Notre principale tâche consistait donc à rédiger un nouveau programme d'études en art dramatique visant à résoudre de façon satisfaisante la question épineuse de la relation théorie et pratique. La terminologie utilisée à cette époque ne nous semblait pas adéquate, pas plus que la théorie qui découlait de règles appliquées à la pratique. Cela nous paraissait bien futile pour deux raisons: d'abord parce que la théorie ne s'appuie pas sur des règles. Les règles, il nous semble, sont des éléments relativement stables. La deuxième raison est que le terme «appliqué» revêt une connotation mécaniste qui mettait en relation des idées et des pratiques. Cela avait pour effet de minimiser la relation entre l'approche réflexive et l'action elle-même motivée et guidée par la pensée intuitive qui surgit spontanément en classe.

Dans ce contexte, nos préoccupations immédiates portaient a) sur la manière d'éviter les écueils de la philosophie analytique qui met l'accent sur la théorie et le développement de la pensée rationnelle; b) sur le choix des théories pertinentes à présenter aux étudiants; c) sur la manière d'utiliser la théorie comme guide de la

pratique par l'assimilation et l'intégration de la pensée réflexive et, grâce à ce processus, de permettre aux étudiants d'établir leur propre cadre théorique et de l'intégrer aux découvertes théoriques individuelles issues de la pratique, puis de relier cette pensée pratique de façon à structurer des plans de cours ou d'autres activités éducatives et d'encourager ainsi l'émergence d'une discipline intuitive (Bruner, 1974a); d) sur la manière de différencier les principes de la théorie. Voici maintenant un rappel succinct des grandes orientations et les résultats de nos recherches¹ en ce domaine.

Au départ, nous avons abordé la relation théorie-pratique par le biais de catégories plus vastes, telles que être et penser, de la pensée à l'action, de l'histoire à la philosophie, de la réflexion à l'action. Les catégories clés que nous avons alors dégagées relèvent de l'épistémologie et expriment des oppositions entre le dualisme et le monisme, entre l'idéalisme et le matérialisme. Débutant par la pensée «moderne» de la Renaissance, nous avons écarté l'idée cartésienne du dualisme puisque les catégories penser et être s'excluent mutuellement et n'ont rien en commun, d'autant que, pour Descartes, Dieu, au moyen de l'épiphysse, se charge d'établir ce rapport. Pour poursuivre sur une note plus positive, nous avons retenu la façon dont Spinoza aborde ce problème. Comme panthéiste, il ne fait aucune séparation entre la pensée et l'univers, mais il voit ce dernier tout entier comme une entité, c'est-à-dire Dieu.

La pensée et l'être formaient donc les deux facettes d'une même substance; la pensée est la nature qui se meut. Cette conception a amené Hegel à déclarer qu'«être spinoziste est l'amorce incontournable de toute philosophie» (traduction libre) (Hegel, 1974, 257). Encouragé par l'appui d'un penseur aussi puissant que Hegel, nous nous sommes réjoui de trouver appui chez Ilyenkov (1977) qui disait de Spinoza que «les principes de sa pensée [...] constituent [...] la base véritable permettant l'édification de la philosophie comme science» (traduction libre) (Hegel, 1974, 29). Toutefois, nous nous sommes éloigné de l'idéalisme de Hegel pour suivre la voie tracée par la dialectique matérialiste d'Ilyenkov (*Ibid.*). Nous avons donc pu établir la relation entre la théorie et la pratique pour ensuite développer la théorie de la connaissance selon Brecht et Vygotsky.

Selon cette perspective, la théorie est présentée par une réalité généralisée ou, plus précisément, comme des connaissances acquises par la pratique; ces acquis forment la base d'une pratique future qui, à son tour, pourrait enrichir la théorie. Nous préférons la théorie à la pratique parce que, à notre avis, elle délaisse les gains des champs de la connaissance humaine pour se concentrer sur l'élaboration de théories issues de pratiques particulières. Cette méthode a enrichi notre perspective en confirmant l'idée que la pratique a préséance sur la théorie et qu'elle se situe au cœur de l'activité humaine. Comme l'affirme Bruner (1974b), «il est démontré aujourd'hui que l'évolution de l'intelligence est le résultat de la position verticale de l'homme et de l'utilisation d'outils. Le cerveau humain s'est développé suite à l'utilisation de la pierre par les premiers hommes» (traduction libre, p. 437). Tout indique que la

pratique a occupé le premier rang dans l'évolution humaine comme Goethe le souligne: «Au commencement fut l'action». Ces affirmations nous ont permis d'inverser les notions de Hirst (1974) en regard du développement de la pensée rationnelle et des principes appliqués à la pratique. De toute évidence, la formation des enseignants devait s'appuyer sur la pratique. La théorie s'y greffait et émergeait de l'approche réflexive capable de mettre à distance la pratique.

La dialectique de Hegel (1929), même si elle est idéaliste, a été pour notre démarche une riche source d'idées qui ont semblé regorger de possibilités. Nous avons trouvé particulièrement intéressantes les descriptions du concept de pratique et ses propos sur la pensée abstraite. Sur cet aspect, Hegel avance que la cognition n'atteint son sommet que par une pratique issue d'une négation de la pensée théorique coïncidant avec le monde objectif actuel «Dans l'idée théorique, le concept subjectif, en tant que général, c'est-à-dire ce qui n'est pas déterminé en soi et pour soi, se trouve en présence du monde objectif, auquel il emprunte son contenu et le moyen de son accomplissement» (traduction libre) (Hegel 1929, 460). Par ailleurs, la réorientation matérialiste avancée par Ilyenkov (1977), nous a amené à comprendre la relation théorie-pratique sous un autre angle, ce qui a été fort utile pour l'élaboration du programme. En effet, par la pratique, l'individu reçoit une information qui éveille ses sens; il en est ainsi quand il se trouve devant une situation sociale menaçante. Cette information est en lien direct avec la pensée pratique: l'individu se demande comment faire face à cette situation. La pensée abstraite, quant à elle, s'intéresserait par exemple, d'un point de vue psychologique, aux relations interpersonnelles. On doit alors intégrer cet éveil des sens à la pensée théorique afin d'atteindre une compréhension approfondie de la pensée pratique renouvelée et spontanée.

Dans un tel contexte, le temps de la pratique devient ni plus ni moins que le moment où la connaissance s'unit à la pratique. En ce qui a trait à l'enseignement, la relation entre la théorie et la pratique pourrait se traduire ainsi: l'enseignant réfléchit aux objectifs et à la situation d'enseignement, ce qui a pour effet d'éveiller ses sens qui entrent en conflit avec la pensée pratique (objectifs, plans de cours et décisions en situation d'enseignement) et avec la pensée abstraite (réflexions sur des expériences et sur les théories de référence). Ces interactions permettent de renouveler la pensée pratique et d'orienter la conduite de l'enseignant. Seul cet aller et retour entre la pratique et la théorie permet de faire évoluer les mécanismes de la pensée pratique et abstraite en jetant les bases d'un programme de formation en enseignement.

Bien que ce raisonnement puisse sembler complexe, nous avons néanmoins réussi à établir une relation entre la théorie et la pratique, pierre angulaire d'une nouvelle formation d'enseignants. Ainsi, on entendait réserver une place primordiale à la théorie en évitant toutefois les idées passéistes. Le rapport théorie-pratique devait permettre aux enseignants de travailler à partir de leur réalité de classe et de faire émerger de nouveaux concepts. La théorie permettait également d'exploiter

les dimensions intuitives et artistiques du processus d'enseignement en réservant un temps de retour critique après chaque expérimentation. Bref, un tel choix avait des conséquences importantes sur la structuration du programme, notamment en ce qui a trait au cheminement pratique, d'autant plus que les étudiants avaient la possibilité d'enseigner dès la troisième semaine de leur formation.

Un cadre théorique pertinent

Une autre de nos préoccupations portait sur la théorie de l'éducation et sur ses origines. Dent (1977) décrit l'évolution des enseignants en les caractérisant d'abord d'apprentis plutôt que de penseurs. Au XIX^e siècle, l'enseignement se faisait à des classes nombreuses où des apprentis mettaient de l'avant des techniques de répétition. Au fil des ans, des collèges de formation ont été créés et, dès le début du XX^e siècle, de nouveaux domaines d'enseignement, telle la pédagogie, ont été intégrés aux programmes. Il a fallu attendre les années soixante pour que ces écoles deviennent des collèges d'enseignement sous la responsabilité des universités. La théorie ne provenait pas nécessairement de ces établissements de formation car, dès les années soixante-dix, un éventail de cours, dont la psychologie, la sociologie, l'histoire et la philosophie, s'y trouvait tandis que les stages étaient relégués à la formation professionnelle. À titre d'apprentis, les futurs enseignants ne pouvaient avoir un rôle de premier plan en classe. Par exemple, ils ne pouvaient élaborer de théorie à partir de leur pratique ni intégrer celles qui étaient développées ailleurs, comme les théories concernant le développement de l'enfant. Il est intéressant de noter que, depuis environ quinze ans, la réforme de la formation des enseignants au Royaume-Uni a fait progressivement disparaître les matières comme la philosophie et l'histoire.

Notre solution face au problème du cadre théorique du programme a été de sélectionner les théories les plus pertinentes à l'enseignement de l'art dramatique. L'intégration théorie et pratique ayant été entérinée par le personnel enseignant, il s'en est suivi un certain engagement car les enseignants devaient utiliser des théories capables de mettre à distance la pratique. Cette modalité nous permettait d'offrir une formation souple non seulement en ce qui a trait au contenu, mais aussi par rapport au parcours des étudiants. Cela signifiait que les étudiants pouvaient s'appuyer sur des notions et des concepts pertinents en fonction de leur cheminement et des difficultés éprouvées en situation de classe. Cela permettait également de mieux harmoniser la formation en regard des besoins manifestés d'année en année par le questionnement des nouveaux étudiants².

Disponibilité d'une théorie capable de donner du sens à la pratique

Cette partie de notre propos porte sur la problématique concernant la progression d'un cours de façon détaillée. Par exemple, si l'ensemble du programme

avait une progression linéaire, les données concernant l'adolescence auraient dû ne surgir qu'à la fin du parcours malgré les besoins ressentis par les étudiants à tout autre moment sur ce sujet. Nous avons contourné cette difficulté en adoptant le concept en spirale créé par Bruner (1960). Cela signifiait qu'il fallait structurer le programme en fonction des principaux domaines des compétences visées et des connaissances nécessaires à l'enseignement de l'art dramatique. Si on imagine ces domaines comme des piliers qui s'élèvent au coeur de la formation, cela représenterait une spirale qui se loverait autour de ceux-ci.

Nous avons donc structuré le programme en fonction du profil de tâches que les enseignants d'art dramatique ont à assumer et cela, tant par rapport aux connaissances qu'aux habiletés nécessaires à leur formation. Nous sommes parti de la situation la plus complexe vécue en classe afin d'intégrer l'art dramatique à tous les domaines d'apprentissage. De cette façon, nous avons «expérimenté» les habiletés et les connaissances en situation fictive de classe d'art dramatique. Le programme a ainsi été élaboré autour des problématiques générées par les types d'apprentissage vécus en art dramatique.

L'usage de la spirale a permis d'élaborer un contenu théorique qui, bien qu'embryonnaire, mettait de l'avant les connaissances et les compétences en lien avec la pratique. Nous avons aussi utilisé une adaptation du théorème de Turing adapté par Bruner selon lequel il est possible d'enseigner tout à quiconque et de tout âge. Nous avons convenu de présenter la matière sous forme de modules pendant les deux premières semaines pour que, dans une étape ultérieure, ceux-ci puissent être réutilisés et enrichis.

Le programme, ayant été structuré de façon à ce que les étudiants puissent enseigner dès la troisième semaine, nous a permis d'observer que ceux-ci s'appliquaient à chercher des réponses à leurs questions dans leurs théories à partir des théories mises à leur disposition. À nouveau, nous avons recherché la poursuite active des connaissances, en conformité avec l'un des principes d'apprentissage de Bruner.

Description du programme

Il peut s'avérer utile de décrire le cheminement auquel s'attendaient les étudiants dans leur formation. Avant leur entrée au collège, ils devaient passer la moitié de la semaine dans une école primaire et l'autre moitié dans une école secondaire. On leur proposait alors un travail de réflexion sur la question suivante: «Qu'est-ce qui contribue le mieux à un apprentissage de qualité?» Au début de leur formation, ils devaient réfléchir au contenu de leur formation. Leur premier rapport présentait leurs observations effectuées en classe. Ils évaluaient ainsi l'évolution de leur formation disposant de vingt et une heures de cours par semaine. Toute l'approche théorique était donc intégrée au contexte particulier de l'enseignement de l'art dramatique,

et cela s'appliquait à l'ensemble des collègues qui s'étaient engagés dans ce programme axé sur le développement de compétences. À la première session commençait un travail d'équipe où les étudiants devaient bâtir une leçon d'art dramatique adaptée au niveau secondaire. Un survol théorique et des exemples d'application leur étaient présentés; ceci constituait le premier tour de la spirale de Bruner. Nous ne pouvons certes présenter ici en détail l'ensemble des activités d'apprentissage ni les méthodes pédagogiques retenues pour l'application de ce programme. Nous nous limitons à quelques exemples.

Premier exemple – Les étudiants regroupaient les élèves en duo à qui ils devaient enseigner le jeu d'échecs. Cette expérimentation permettait aux étudiants de dégager certains problèmes reliés à la pratique en regard de la théorie apportée au cours. Des questions surgissaient: «Enseigne-t-on d'abord la technique, puis la démarche? Est-il préférable de présenter les derniers moments d'un jeu afin de mettre l'accent sur l'échec et mat? Serait-il préférable de présenter la partie d'échecs à rebours?» etc. Les étudiants devaient alors soit commencer par la présentation des règles du jeu, soit par l'action en mettant les élèves devant l'échiquier. Ils avaient ainsi l'occasion d'analyser leur style d'enseignement et l'image qu'ils projetaient auprès de leurs élèves. Par exemple, étaient-ils clairs ou ambigus? Projetaient-ils une image d'enseignant ami ou d'instructeur? Cet exercice, aussi simple soit-il, leur permettait de cerner des aspects de la démarche initiale d'apprentissage et constituait une motivation pour choisir une théorie pertinente à l'expérience d'enseignement qu'ils venaient de vivre.

Deuxième exemple – Cet exemple concerne l'application de la spirale de Bruner au domaine des arts. Il s'agit du visionnement et de l'analyse du film *Pique-nique à Hanging Rock*. Le but de l'exercice était de mettre en évidence la relation entre le contenu et la forme en art. Cela a eu comme effet de bousculer les perceptions habituelles de ces spectateurs. Les étudiants devaient ensuite transposer cette expérience à leur pratique en art dramatique.

Le fait d'être confrontés dès la troisième semaine à un enseignement en duo auprès d'un petit groupe d'élèves amenait les étudiants à effectuer des recherches sur les théories susceptibles de servir d'appui à leur travail et à cumuler ainsi des exemples pratiques tirés de la documentation scientifique. Pour faciliter la compréhension, qu'il nous soit permis de rappeler que, dès la deuxième semaine, l'étudiant était invité à visiter l'école où il enseignerait et à rencontrer, par la même occasion, les élèves de la classe qui lui était assignée. Au cours de la troisième semaine, l'enseignement débutait par la présentation, dans le hall de l'école, d'un atelier à une classe de septième (7^e année). Les étudiants, réunis en groupe de quatre, enseignaient à six ou sept élèves à la fois. Après quelques semaines, les duos étudiants enseignaient à deux classes. À partir de ce moment, l'enseignement se faisait à deux jusqu'à la fin de la séquence de cours. À tour de rôle, l'un enseignait tandis que l'autre observait. Cela rassurait celui ou celle qui se trouvait en action. Il était aussi possible de faire l'enseignement à deux dans le cas d'un groupe difficile mais il fallait demander la

présence d'un observateur. Toute cette mise en place des stratégies d'observation permettait aux étudiants de se concentrer sur leur pratique et de trouver dans l'action des réponses aux questions soulevées dans les cours à l'université. Au fur et à mesure que la session progressait, le temps alloué à l'enseignement évoluait: on passait de la présence en classe à un enseignement quotidien le matin pour terminer par une prise en charge complète toujours en travaillant en duo et en enseignant chacun à son tour.

Parallèlement, au cours du trimestre, était mis sur pied un comité composé de professeurs, de tuteurs et d'un représentant étudiant. À la première session, les professeurs devaient décider du contenu qu'ils souhaitaient aborder et des activités qu'ils devaient prendre en charge. Par exemple, plusieurs écoles de Birmingham étaient composées d'élèves de différentes ethnies et l'art dramatique était la matière idéale pour aborder la question multiethnique. Excellente occasion de motivation pour les professeurs désireux de former des étudiants qui auraient éventuellement la responsabilité de tels groupes! Après quelques années, tous les enseignants qui recevaient des étudiants dans leur classe étaient d'anciens étudiants de notre programme.

Lors de la première moitié de la deuxième session, les étudiants, regroupés par deux, se trouvaient dans les écoles où ils partageaient une demi-tâche d'enseignement. À cette étape uniquement, l'art dramatique ne faisait plus partie d'un enseignement disciplinaire. Ainsi, à titre de stagiaires-conseillers, les étudiants veillaient à intégrer l'art dramatique aux matières dispensées par l'enseignant de leur classe d'accueil. Les stagiaires accompagnaient les enseignants de mathématiques, de sciences, d'anglais, de géographie et d'histoire, leur suggérant des activités d'art dramatique comme outils de transmission de leur matière. Cette période de stage en milieu scolaire correspondait pour les étudiants à une période de préparation d'examens en art dramatique de niveau avancé; ils continuaient simultanément à participer aux activités parascolaires d'art dramatique et de théâtre.

C'est ainsi qu'au cours de la deuxième session, les étudiants enseignaient quatre jours par semaine et passaient une seule journée au collège, journée pendant laquelle ils discutaient des problèmes rencontrés en classe. L'enseignant, sous forme de forum, offrait, par exemple, la possibilité aux étudiants de recréer par le jeu des moments du stage où ils avaient manqué de ressources, les autres étudiants tenant le rôle des élèves de ladite classe. On tentait ainsi de trouver des solutions aux problèmes rencontrés par les stagiaires.

À la seconde moitié de la deuxième session, les étudiants étaient revenus au collège, à l'exception d'une journée où ils enseignaient individuellement à l'école qui les accueillait en stage. Il s'agissait de leur première véritable expérience d'enseignement individuel, expérience relativement limitée mais cependant bien encadrée.

Lors de la dernière session, les étudiants devaient se soumettre à un enseignement de sept à huit semaines comportant l'évaluation finale. Les dernières semaines

étaient consacrées à la préparation de plans de cours, de matériel pédagogique, etc., en vue de rencontrer les exigences de leur premier emploi.

Contenu et structure du programme

Le programme comprenait seize modules dont quatorze étaient axés sur l'acquisition de compétences pratiques et deux sur l'acquisition de fondements théoriques. Nous préférons le terme compétences pratiques plutôt qu'habiletés puisque, une fois acquise, la compétence demeure pour la vie. Le développement d'habiletés s'applique davantage aux enseignants en formation professionnelle, alors que l'acquisition de compétences se situe dans un contexte de formation continue.

Tableau 1
La formation des enseignants en art dramatique:
quatorze compétences à développer

<p>Compétences liées à la gestion de la classe</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Développer un climat social favorable à l'apprentissage. 2) Utiliser le questionnement. 3) Soulever la discussion dans le groupe. <p>Compétences liées à la didactique de l'art dramatique</p> <ol style="list-style-type: none"> 4) Sélectionner les activités d'apprentissage appropriées à une clientèle. 5) Isoler les principes directeurs, les notions importantes. 6) Amorcer l'action dramatique et diriger les points de tension. 7) Développer la confiance des élèves en situation de jeu. 8) Sélectionner le domaine d'apprentissage. 9) Élaborer des activités d'apprentissage. 10) Développer une réflexion sur l'expérience vécue. 11) Évaluer la prestation des élèves. <p>Autres compétences à développer</p> <ol style="list-style-type: none"> 12) Promouvoir le théâtre à l'école. 13) Maintenir des liens entre l'art dramatique et les autres matières. 14) Développer des outils d'évaluation en art dramatique.

Les deux autres modules du programme portaient sur la discipline art dramatique et sur la technologie de l'information. Le premier module, qui était de type «cours théoriques», ne permettait pas d'applications pratiques. Le deuxième portait sur le développement de compétences et de connaissances en technologie de l'information. Les étudiants de cette promotion avaient été invités à participer à un jeu de rôles portant sur une mission d'exploration spatiale contrôlée depuis Londres, à 200 km de distance, par une classe d'élèves du primaire.

Tableau 2
Exemples d'activités d'apprentissages appropriées à la clientèle

Choisir les activités d'apprentissage convenant à la clientèle.	Durée : 20 heures
Buts	Les deux buts visent à développer des habiletés à partir desquelles les étudiants atteindront les compétences suivantes:
Rendre l'étudiant capable de :	
a) trouver son style d'enseignement de façon à organiser et à reconnaître la signification de ses choix en art dramatique d'une façon autonome.	<ul style="list-style-type: none"> i) utiliser différents stimuli pour démarrer le jeu en art dramatique: diapositives, objets, articles de journaux, etc. ii) accueillir les idées des élèves, les clarifier, les développer et les retourner au groupe sans déformation en regard de l'objectif. iii) permettre aux élèves de faire des choix originaux sans manipuler les résultats des élèves. iv) avoir des attentes réalistes pour saisir la signification du choix des élèves.
b) choisir un domaine d'intérêt en art dramatique tout en respectant ses objectifs pédagogiques.	<ul style="list-style-type: none"> i) choisir une situation en art dramatique qui respectent l'intérêt des élèves, leur âge, leur expérience, le contexte de la leçon et le programme. ii) créer un climat social favorable à l'apprentissage.
Liens avec la théorie	<p>L'art et la symbolisation</p> <ul style="list-style-type: none"> i) la symbolisation de l'art dramatique, les arts: activités humaines et outils de symbolisation. ii) la portée et la signification des thèmes et des images utilisés par les enfants en jeu dramatique. iii) l'art dramatique et la créativité. iv) la relation entre l'enfant qui joue et l'enfant qui entre dans un jeu dramatique. <p>L'enseignant durant la leçon d'art dramatique</p> <ul style="list-style-type: none"> i) la manipulation en enseignement de l'art dramatique: les usages et les abus.

Il y avait, imbriqués à la pratique, soixante-douze domaines théoriques, qu'il est évidemment impossible à décrire exhaustivement dans le cadre de cet article. Voici toutefois certains éléments généraux de ce contenu et de cette structure de programme. La description qui suit offre une idée plus précise du contenu de la formation offerte par ce programme.

Des références relatives aux sujets énumérés ci-dessous figurent à la fin de ce texte. Pour faciliter le travail de nos étudiants, nous avons ciblé certains passages

de ces ouvrages. Les quatorze domaines d'étude étaient subdivisés en parties reflétant les multiples facettes de l'enseignement de l'art dramatique. Le stagiaire pouvait ainsi sélectionner certains domaines et tenter de les améliorer tout au long de sa carrière d'enseignant. Il faut noter que notre programme visait à développer des compétences en enseignement de l'art dramatique et, en ce sens, il se distinguait d'un programme de formation professionnelle.

Conclusion

Cet article a permis de décrire un programme de formation en art dramatique, de présenter les principes d'action qui en ont guidé la conception et qui peuvent s'adapter à d'autres formations d'enseignants en art. Afin d'intégrer ces principes, il nous est apparu que trois domaines théoriques doivent être pris en compte, outre le fait que la structure du programme doit refléter une théorie de l'enseignement. Ainsi, toute formation devrait mettre en relation les aspects suivants: a) une théorie axée sur le développement de compétences professionnelles offrant des activités d'apprentissage supervisées et inscrites au processus enseignement-apprentissage; b) une théorie de l'apprentissage qui amène l'étudiant à utiliser des méthodes actives de résolution de problèmes centrées sur le développement d'une identité professionnelle; c) une connaissance théorique permettant aux stagiaires de s'initier aux exigences de l'enseignement, les amenant à intervenir spontanément lorsque cela est nécessaire; d) une relation entre la théorie et la pratique, perçues souvent comme éléments opposés mais qui s'interpellent l'une l'autre; e) une structure de formation pratique basée sur des appuis théoriques fondés et significatifs. Tout cela semble assez loin de la réalité que nous vivons présentement et encore plus loin d'une réalité à venir. Il ne nous reste donc qu'à poursuivre nos efforts «à la recherche du temps perdu».

NOTES

1. Pour un compte rendu détaillé, voir Davis (1982).
2. Par exemple, nous avons eu la chance d'enseigner à une classe composée exclusivement d'étudiantes dont 80 % étaient relativement mûres; la majorité d'entre elles avait des enfants. Il nous semble que le nombre d'enfants qu'elles avaient s'élevait à environ une quinzaine. Nous avons réalisé qu'il y avait un facteur important en ce qui a trait à l'acquisition de connaissances et qu'elles pourraient profiter d'une modification de la progression du cours en introduisant plutôt un cours de psychologie de l'enfant, par exemple.

Abstract – This article discusses the development of a training program for secondary level teachers specializing in drama. This program was implemented in England and evolved over a period of eighteen years. The author reflects on this evolution and notes that, as well as responding to the expectations of government, the promoters and participants of the program have succeeded in developing reflection on their practices: for example, the program evolved from one of teacher training to one of teacher coaching. This article also describes the relation between theory and practice which characterizes the program as well as the choice of theories which allow flexibility. A detailed representation of the program demonstrates the content and teaching methods proposed

Resumen – Este artículo está organizado alrededor de la planificación de un programa de educación de futuros maestros especializados en arte dramático en escuelas secundarias. Este programa, implantado en Inglaterra, ha evolucionado en un periodo de alrededor de dieciocho años. Esta evolución nos indica que además de haber respondido a las expectativas del gobierno, los promotores y participantes lograron un cierto distanciamiento de la práctica; por ejemplo, el programa pasó de la formación del maestro al entrenamiento del mismo. El artículo trata la relación mantenida en el programa entre la teoría y la práctica, y la selección de aquellas teorías escogidas para conservar la flexibilidad del programa. Un diagrama detallado del programa permite observar su contenido así como los métodos de enseñanza utilizados.

Zusammenfassung – Im vorliegenden Artikel geht es um einen Studienplan für künftige Lehrer der dramatischen Kunst auf der Mittelschule. Dieser in England eingestetzte Plan hat sich im Laufe von ungefähr achtzehn Jahren verändert. Man hat aus diesen Veränderungen gelernt und daraus geschlossen, dass nicht nur den Erwartungen der Regierung Rechnung getragen wurde, sondern auch, dass es den Initiatoren und den Mitwirkenden gelang, eine gewisse Distanz zur Praxis herzustellen. Zum Beispiel hat sich der Plan so verändert, dass aus Lehrerausbildung Lehrertraining geworden ist. Dieser Artikel befasst sich mit dem Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis, den wir im Lehrplan beibehalten haben, und mit der Wahl der Theorien, bei denen dieser Zusammenhang weiterhin flexibel bleibt. Ein ausführliches Schema des Lehrplans ermöglicht es, sowohl seinen Inhalt als auch die gewählten Unterrichtsmethoden zu beobachten.

RÉFÉRENCES

- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1974a). *The relevance of education*. Londres: Penguin Education Books.
- Bruner, J. S. (1974b). *Beyond the information given*. Londres: George Allen and Unwin.
- Davis, D. (1982). *The relationship of theory and practice in teacher education*. Thèse de M.Ed. non publiée. University of Birmingham.
- Davis, D. et Roper, W. (1982). Theory and practice in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 5(3).
- Dent, H. C. (1977). *The training of teachers in England and Wales 1800-1975*. Londres: Hodder and Stoughton.
- Donaldson, M. (1978). *Children's minds*. Londres: Fontana/Collins.
- Hegel, G. (1929). *The science of logic* (vol 2). Londres: George Allen and Unwin.
- Hegel, G. (1974). *Hegel's lectures on the history of philosophy* (vol 3). New York, NY: Humanities Press.
- Hirst, P. H. (1972). Liberal education and the nature of knowledge. In F. W. Dearden, P. H. Hirst et R. S. Peters (dir.), *Education and the development of reason* (p. 120-142). Londres/Boston, MA: Routledge and Kegan Paul.
- Hirst, P. H. (1974). *Knowledge and the curriculum*. Londres/Boston, MA: Routledge and Kegan Paul.
- Hirst, P. H. (1980). P.G.C.E. courses and the training of specialist teachers for secondary schools. *British Journal of Teacher Education*, 2(1), 12-20.
- Ilyenkov, E.V. (1977). *Dialectical logic: Essays on its history and theory*. Moscou: Progress Publishers.
- TTA (1997). *Training curriculum and standards for new teachers*. New York, NY: Teacher Training Agency.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Londres/Cambridge, MA: MIT Press.