

ENJEUX MÉTHODOLOGIQUES DE LA RECHERCHE INTERDISCIPLINAIRE EN ÉDUCATION ARTISTIQUE

Mariette Théberge

Mariette Théberge a reçu une formation en éducation musicale et en éducation théâtrale. Depuis 1990, elle enseigne en didactique des arts à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Ses recherches portent sur les pratiques d'éducation artistique, la mise en œuvre du processus de création, la formation à l'enseignement et la construction identitaire. Elle préside le comité de la revue *Éducation et francophonie*.

Résumé

Cet article a comme objectif de réfléchir aux enjeux méthodologiques de la recherche interdisciplinaire en éducation artistique. Il met particulièrement l'accent sur trois de ces enjeux. Le premier fait ressortir la nécessité de tenir compte du statut des disciplines artistiques dans l'élaboration d'un projet de recherche interdisciplinaire. Le deuxième s'inspire de la définition de l'interdisciplinarité scientifique (Legendre, 2005) et souligne l'importance du choix d'assises théoriques qui favorisent une compréhension interdisciplinaire d'objets d'étude. Quant au troisième, il traite de l'importance du rôle du chercheur dans la collecte de données et de l'élaboration de dispositifs méthodologiques qui incitent la prise de parole chez des adolescents.

INTRODUCTION

Même si l'apport de l'éducation artistique est de plus en plus reconnu de par le monde (UNESCO, 2006), cela ne signifie pas pour autant qu'une place de choix est réservée d'emblée à l'enseignement de la musique, des arts plastiques, de l'art dramatique et de la danse à l'école. Le statut de chacune de ces disciplines artistiques peut différer d'une région québécoise à une autre, ainsi que dans les autres provinces canadiennes. Par exemple, certains documents ministériels ou instances décisionnelles peuvent orienter l'enseignement obligatoire dans une, deux ou trois des quatre disciplines du curriculum d'éducation artistique, alors que d'autres contextes offrent des programmes spécialisés dans chacune d'elles (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997). Cette situation rend complexe la mise en jeu d'une interdisciplinarité entre disciplines artistiques, puisqu'il est encore nécessaire d'affirmer le bien-fondé de leur enseignement. C'est pourquoi cette étude tend à réfléchir aux enjeux méthodologiques de la recherche interdisciplinaire en éducation artistique.

Le premier enjeu dont nous parlerons fait ressortir la nécessité de tenir compte du statut des disciplines artistiques dans l'élaboration d'un projet de recherche interdisciplinaire en arts, et ce, dans le contexte où est réalisée la collecte de données.

Le deuxième enjeu souligne l'importance du choix d'assises théoriques favorisant une compréhension interdisciplinaire d'objets d'étude. Pour l'illustrer, nous nous inspirerons de la définition de l'interdisciplinarité scientifique de Legendre (2005), qui prend en considération les relations entre des outils conceptuels et méthodologiques de différentes disciplines et tend à saisir comment se construit le savoir à partir de ces interrelations. Cet enjeu apparaît également de taille en éducation artistique, car il exige de discerner les ressemblances et distinctions épistémologiques de chacune des disciplines artistiques.

Le troisième enjeu dont il est question dans cette recherche porte sur l'importance du rôle du chercheur dans la collecte de données et de l'élaboration de dispositifs de recherche. Pour en discuter, nous décrirons comment nous avons procédé lors d'une collecte de données réalisée auprès d'adolescents inscrits à des programmes spécialisés en arts. Cet exemple, ainsi que les témoignages qu'il a suscités, permettront également de réfléchir à la contribution et aux limites de la recherche interdisciplinaire à caractère scientifique.

INTERDISCIPLINARITÉ ET STATUT DES DISCIPLINES ARTISTIQUES

Pour illustrer l'enjeu de la configuration d'une recherche interdisciplinaire en éducation artistique, nous présentons tout d'abord le contexte dans lequel nous œuvrons avant de parler de la nécessité de connaître le statut des disciplines artistiques mises en jeu dans la recherche.

Contexte de la recherche

Dans cette recherche, nous nous référons au contexte des écoles de langue française de l'Ontario, plus spécifiquement à deux écoles secondaires qui servent en quelque sorte de laboratoires aux démarches méthodologiques que nous instaurons. Ces écoles sont situées dans la région de l'Est ontarien, où l'on « dénombre 226 705 francophones, soit 41,3 % de la population francophone provinciale ». Dans cette région, ce chiffre représente « 14,7 % de la population de l'Est, soit une personne sur sept » (Office des affaires francophones, 2005).

Chacune de ces deux écoles offre des programmes spécialisés en arts aux élèves âgés de 14 à 18 ans qui démontrent un intérêt particulier dans ce domaine et qui envisagent d'y faire carrière. Dans l'une d'elles, la formation se dispense en musique, en arts plastiques et en art dramatique/théâtre, tandis que le programme de l'autre école inclut également la danse.

Les enseignants y sont des spécialistes et la majorité d'entre eux ont un cheminement artistique.

Avant de s'inscrire à l'un de ces programmes spécialisés en arts d'une durée de quatre ans, l'élève a complété six années d'études à l'élémentaire. Puis, il a reçu une formation de deux ans — de 12 à 14 ans — au cours de laquelle il a eu l'occasion d'explorer chacune des disciplines offertes. Cette formation de base aide l'élève à faire un choix, c'est-à-dire à être plus conscient des exigences de la discipline artistique dans laquelle il poursuit des études au secondaire.

Les écoles avec lesquelles nous collaborons se démarquent également par leur volonté de promouvoir l'éducation artistique dans leur communauté respective. Les élèves qui ont accepté de participer à l'étude devaient être inscrits à un cours en éducation artistique au moment de la collecte de données. Ces participants étant issu d'un contexte spécifique et répondant a priori à certaines caractéristiques préalables, il s'agit donc d'un échantillon intentionnel.

Dans ces deux écoles, 45 élèves se sont portés volontaires : 11 en musique, 11 en arts plastiques, 14 en art dramatique/théâtre et 9 en danse. Tous ont participé à des entrevues individuelles d'une durée de 15 à 30 minutes et 36 d'entre eux ont aussi pris part à un des six groupes de discussion d'une durée de 75 minutes. Les questions que nous leur avons posées portaient principalement sur leur parcours de formation artistique, sur ce qui les motive à s'inscrire à un programme spécialisé en arts et à poursuivre cette formation, sur les apprentissages qu'ils y réalisent et sur leur orientation de carrière à court, moyen et long terme.

Importance de connaître le statut des disciplines artistiques

Lorsqu'il s'agit de recherche interdisciplinaire en éducation artistique, il s'avère essentiel d'être conscient du statut de chacune des disciplines artistiques mises en jeu. Dans le contexte où nous œuvrons, le statut de l'enseignement des disciplines n'est pas conçu en termes de rivalité entre elles. Elles sont plutôt considérées comme distinctes et complémentaires selon les intérêts, aptitudes et représentations qu'a l'élève.

La formation artistique y est également élaborée en relation avec une politique ministérielle qui tisse des liens explicites entre les manifestations artistiques réalisées à l'école et l'essor culturel et linguistique de la communauté de langue française de l'Ontario (Ministère de l'éducation de l'Ontario, 2004). C'est pourquoi les contenus d'apprentissage visés tiennent compte du cheminement identitaire de la personne et du contexte social où elle évolue (Association canadienne d'éducation de langue française, 2006 ; Théberge, 2006a, b).

Cette formation tend à favoriser les interactions entre la personne, le milieu et le domaine (Csikszentmihalyi, 1988, 1994, 1999, 2006) de manière à contribuer à l'évolution culturelle de la francophonie ontarienne et à son rayonnement. Par exemple, les professionnels du milieu artistique viennent présenter leur travail à l'école et y donner des ateliers. Ils nourrissent de leur imaginaire la pensée artistique qui s'y exprime. Par ailleurs, avec le temps, d'anciens élèves deviennent artistes et enrichissent à leur tour le milieu grâce à leurs visions et productions artistiques. Ils sont ainsi des exemples tangibles de la possibilité de faire carrière dans le domaine artistique.

Cependant, il importe de souligner que le statut des disciplines artistiques n'est pas reconnu à part égale dans tous les contextes scolaires. Il arrive encore souvent que l'offre d'une formation dans une discipline artistique se fasse au détriment d'une autre discipline ou de manière concurrentielle. Même si de nos jours la pratique artistique fait état d'interdisciplinarité — par exemple, danse et théâtre s'amalgament dans des représentations artistiques — il ne faut pas tenir pour acquis que les possibilités d'interdisciplinarité entre disciplines artistiques soient acquises de la part de praticiens, d'enseignants et de formateurs dans les écoles élémentaires, secondaires, voire dans les lieux de formation postsecondaire. Bon nombre d'enseignants ont reçu une formation dans une seule discipline artistique et tiennent à maintenir un statut distinct. Pour certains, c'est une façon de s'assurer d'avoir un emploi et de faire en sorte que leur discipline va continuer d'être enseignée dans leur contexte scolaire. Le manque de reconnaissance du statut de chacune des disciplines artistiques dans le contexte scolaire contribue également à contrecarrer les efforts d'interdisciplinarité en éducation artistique, même si les besoins de formation dans plus d'une discipline artistique correspondent aux divers contextes du monde actuel des arts.

Dans un autre ordre d'idées, lorsqu'il est question d'interdisciplinarité, il arrive que l'on conçoive d'emblée qu'il s'agit de mettre une ou plusieurs disciplines artistiques « au service » d'apprentissage d'autres matières académiques. D'une part, le domaine des arts n'a pas acquis un statut dans tous les contextes sociétaux. D'autre part, la créativité dont il est tributaire suscite encore beaucoup de controverses et n'est pas acceptée de soi dans le contexte scolaire. L'accès à une diversité de cultures rend aussi de plus en plus complexes les liens entre l'éducation et l'art. Les enseignants se questionnent à savoir quelles sont les pratiques et contenus théoriques à privilégier pour offrir une formation envisagée non seulement dans une perspective actuelle, mais dans une vision d'avenir de la professionnalisation où pourront s'intégrer les élèves d'aujourd'hui.

Connaître le statut des disciplines artistiques dans le contexte de collecte de données s'avère donc de grande importance dans l'élaboration d'un projet de recherche, puisque cette connaissance permet de tenir compte du contexte dans toutes les étapes d'élaboration du projet de recherche et de la diffusion des résultats. Comme l'exprime le compte rendu d'une table ronde réunissant des artistes enseignants :

Il y a parfois compétition entre les représentants des quatre disciplines artistiques : « Quand t'as des locaux d'arts plastiques à remplir... Ou quand le salaire versé dépend du nombre d'élèves inscrits... ». Et si l'école offre les quatre disciplines, « on se retrouve alors à tous piger dans le même bassin d'élèves : il y a forcément compétition. (Côté, 2006 : 11)

Ces conditions d'exercice de la profession font partie de la teneur du dialogue à établir avec la communauté enseignante afin d'inciter une collaboration qui permette de comprendre tout ce qui est sous-jacent à la spécificité de l'éducation artistique. Cela peut également donner lieu de formuler des questions conjointement, en partenariat avec des enseignants, et de voir ainsi comment ces dernières incitent à mieux comprendre la pratique enseignante.

INTERDISCIPLINARITÉ ET CHOIX D'ASSISES THÉORIQUES

Cette deuxième partie explicite l'importance du choix de concepts et de modèles qui favorisent une compréhension interdisciplinaire des objets d'étude. Pour ce faire, nous allons tout d'abord établir une distinction entre interdisciplinarité pédagogique, instrumentale et scientifique. Par la suite, nous allons illustrer une perspective d'interdisciplinarité scientifique en nous référant à un concept pouvant constituer un objet d'étude tant en musique, en arts plastiques, en art dramatique/théâtre qu'en danse.

Distinction entre interdisciplinarité pédagogique, instrumentale et scientifique

Dans les dernières décennies, l'interdisciplinarité a acquis des lettres de noblesse en éducation (Hébert, 2001 ; Lenoir, Rey et Fazenda, 2001 ; Lowe, 2002 ; Stokrocki, 2006). Comme le souligne Fourez (2001 : 67), on a peine à réaliser qu'il y a « un demi-siècle, le mot *interdisciplinarité* était absent des dictionnaires ! ». De nos jours, on en arrive même à distinguer l'interdisciplinarité pédagogique, l'interdisciplinarité instrumentale et l'interdisciplinarité scientifique (Legendre, 2005). Il importe donc de savoir quelle approche interdisciplinaire on choisit dans la conception d'un projet de recherche, car cela guide les choix conceptuels.

L'interdisciplinarité pédagogique porte sur les relations entre les disciplines scolaires et les activités d'enseignement. En éducation artistique, elle se centre, dans bien des cas, sur l'amalgame d'un enseignement de savoirs qui permettent d'établir entre ces disciplines des liens quant aux contenus d'apprentissage, d'explorer diverses stratégies et de mieux

connaître la façon dont l'élève apprend. Qu'il s'agisse, par exemple, de l'enseignement de rythmes poétiques et d'éducation musicale, de translation et rotation en mathématiques et danse, d'expression orale et de mises en situation théâtrales, d'environnement et de représentations visuelles en arts plastiques, l'interdisciplinarité s'infiltré dans la pratique pédagogique, prenant par moments la teneur de pédagogie par projets ou d'intégration des matières. Force est de constater qu'au fil de l'évolution des conceptions disciplinaires, l'enseignement des arts à l'école a dû jouer du coude pour être reconnu en tant que tel et trouver un espace distinct dans les programmes scolaires.

L'interdisciplinarité instrumentale prend racine dans des préoccupations sociales. Elle tend à éclairer, voire résoudre des problèmes. La plupart du temps mise en avant par un groupe d'intervenants, elle met le savoir de disciplines au service de l'évolution de personnes. Procédant à partir de problématiques, elle s'exerce en concertation avec le milieu, réactivant constamment la négociation de choix d'orientation et de stratégies. En éducation artistique, elle traite directement de problèmes relationnels en empruntant, par exemple, une approche de théâtre forum pour approfondir différentes manières de communiquer entre ethnies d'une même communauté. L'orientation sociale est alors en lien direct avec les contenus d'apprentissage artistiques disciplinaires. Le savoir qui en ressort est idéalement applicable et transférable à d'autres situations problématiques plus ou moins similaires. La mise en œuvre de l'approche interdisciplinaire instrumentale servant elle-même à générer l'intégration d'une réflexion, le problème traité est vu sous un autre jour au fur et à mesure que le projet de recherche évolue, ce qui enrichit les différentes perspectives qui émergent de l'intervention.

Quant à l'interdisciplinarité scientifique, elle « se penche sur les liens entre les disciplines et les interactions entre leurs objets, leurs méthodes et leurs autres éléments constitutifs, bref sur la structure interne de la science et des rapports, y compris hiérarchiques, entre les différents savoirs scientifiques dans un souci de production de nouvelles connaissances et d'ordonnement de la science » (Legendre, 2005 : 797). Elle tient compte des relations entre outils conceptuels et méthodologiques de différentes disciplines et tend à saisir comment se construit le savoir à partir de ces interrelations. En éducation artistique, elle procède de manière à faire l'étude de diverses disciplines artistiques à partir de concepts ou modèles interdisciplinaires. Comme l'enseignement est lié au savoir et à l'apprentissage, les problèmes qui en résultent peuvent toucher l'interdisciplinarité scientifique sans nécessairement en constituer la principale préoccupation. « Ces trois types d'interdisciplinarité ne poursuivent donc pas les mêmes buts et n'adoptent pas les mêmes moyens pour les atteindre. (*Ibid.* : 797).

L'enjeu du choix de concepts et de modèles théoriques dans une perspective interdisciplinaire est relié directement à l'élaboration d'un projet de recherche. Par exemple, dans une perspective interdisciplinaire pédagogique, les concepts et modèles de référence permettent de traiter d'objets d'étude présents dans les contenus d'apprentissage

des diverses disciplines enseignées. Dans une perspective interdisciplinaire instrumentale, les concepts et modèles retenus prennent en compte des préoccupations sociales et une volonté de changement que le processus de recherche peut susciter. Par ailleurs, dans une perspective interdisciplinaire scientifique, les concepts et modèles qui sous-tendent le cadre théorique référentiel sont générateurs d'analyse, d'informations, de connaissances dans chacune des disciplines artistiques à l'étude et entre ces disciplines.

Perspective d'interdisciplinarité scientifique et concept de motivation

Dans nos recherches, nous privilégions une perspective d'interdisciplinarité scientifique en mettant en jeu notamment le concept de la motivation qui se réfère à la théorie de l'autodétermination (Collins et Amabile, 1999 ; Deci et Ryan, 2002 ; Ryan et Deci, 2000 ; Vallerand et *al.*, 2003). Cette théorie permet de qualifier la motivation sur un continuum en considérant les éléments d'amotivation, de motivation extrinsèque et de motivation intrinsèque de la personne. Elle reconnaît également la prédominance de trois besoins fondamentaux : l'autonomie, la compétence et le sentiment d'appartenance ou de relation à autrui (Théberge, 2006 a, b).

Selon la démarche méthodologique que nous empruntons, il s'agit d'approfondir le sens que prend le concept de motivation en musique, en arts plastiques, en art dramatique/théâtre et en danse, ainsi que dans l'ensemble de ces disciplines. Cette démarche s'inscrit dans une approche de nature qualitative/interprétative qui reconnaît l'importance des significations que les personnes accordent aux phénomènes à l'étude (Creswell, 2005 ; Maxwell, 1996 ; Merriam, 1998 ; Patton, 2001). Comme le souligne Savoie-Zajc (2000 : 172) : « La recherche du courant interprétatif est ainsi animée du désir de mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience. » Elle peut également rendre possible « l'étude de l'affectivité, de l'engagement, de l'investissement identitaire » ainsi que « leurs rapports avec les formes, les logiques et les fonctionnements de la pensée sociale... » (Anadón et Gohier, 2001 : 30).

L'entrevue individuelle et le groupe de discussion sont les deux principales stratégies de collecte de données. La tenue d'un journal de bord constitue une stratégie complémentaire. Comme le précise Poupart (1997), l'entrevue individuelle permet de saisir le sens que la personne accorde à ce qu'elle vit et de mieux comprendre où elle se situe elle-même dans le contexte où elle évolue. L'entrevue donne également lieu de parler de soi et de faire entendre une interprétation de situations et d'événements. Cette stratégie offre aussi la possibilité de comprendre les motivations de chacun à poursuivre une formation artistique et à réfléchir à la possibilité de faire carrière dans ce domaine, comme l'illustrent les témoignages suivants recueillis auprès d'adolescents :

La musique... Ça te fait beaucoup penser aussi à ce que tu veux faire plus tard dans la vie.

T'es dans ta bulle quand tu dessines, mais... je pense pas que je vais pouvoir être comme... artiste plus tard... je pense pas aller dans ça.

Au début de l'année, quand j'ai commencé, je ne me voyais pas dans une carrière en art dramatique..., mais plus ça avance, plus ça commence à m'intéresser. Je fais de gros efforts pour être capable de m'améliorer, pour pouvoir être accepté et aller dans une école spécialisée après.

Les questions traitent principalement du parcours de formation artistique de l'élève, sur ce qui le motive à s'inscrire ou à ne pas s'inscrire à des cours d'arts, sur les apprentissages qu'il dit réaliser dans les cours d'arts, sur ce qu'il conçoit que ces apprentissages vont lui apporter à court, moyen et long terme, sur ses choix d'études postsecondaires et de carrières. Étant de conception semi-dirigées, elles permettent d'exprimer les préoccupations et intérêts personnels que rejoint la possibilité de suivre des cours d'arts dans le contexte de leur programme scolaire :

J'adore présenter devant le monde, ça donne plein d'énergie. J'aime ça faire rire le monde, pis quand le monde rie, ça t'encourage à continuer. C'est juste « le fun » quand tu es sur la scène. C'est pas stressant, c'est vraiment amusant. Pis j'aime aussi les cours, les cours d'art dramatique parce que je ne passe pas ma journée assise à un pupitre. Je ne suis pas très bonne à ça. Je suis une personne sociable, pis j'aime parler, pis j'ai pas le droit de le faire. Pis quand j'arrive à un cours d'art dramatique, ben je peux parler, pis je peux être normale... C'est un cours à apprendre à être moi-même.

En danse, ça te demande un entraînement physique, c'est plus difficile... Ça apporte l'endurance. Pas une force physique, mais ça t'apporte l'équilibre et puis aussi la souplesse. Tu regardes vraiment les aliments que tu manges pour ne pas manger trop de gras et tout ça.

La musique... Ça m'apporte ben de la motivation. Ça m'aide à m'organiser, à organiser mon temps. Ça requiert de la concentration.

Le contexte scolaire où étudient les adolescents de 14 à 18 ans que nous avons rencontrés leur donne la chance de réaliser un de leurs rêves les plus chers : faire de la musique, des arts plastiques, de l'art dramatique/théâtre ou de la danse, tout en complétant un programme d'études. Pour certains d'entre eux, la formation qu'ils reçoivent leur permet non seulement d'apprendre, mais de trouver la voie dans laquelle ils veulent persévérer. Les témoignages que nous avons recueillis font également état des difficultés que les jeunes pressentent lorsqu'ils parlent de leurs rêves de poursuivre une formation et une carrière artistique. Ils soulignent l'importance de recevoir un appui de la part de leurs parents, qui les aident à réfléchir dans leur prise de décision et qui évitent de les mettre en situation de cul de sac, s'ils sentent qu'il ne leur sera pas possible de continuer à vivre leur passion pour les arts, une fois leurs programmes d'études secondaires terminés.

Mes parents sont toujours là, toujours, toujours, toujours... Même si c'est le même spectacle les deux soirs, ils sont toujours là à me regarder. Toutes mes compétitions, ils étaient toujours là. Après les spectacles, ils en parlent pendant des heures et des heures.

Ma famille a toujours été dans la musique, ma grand-mère jouait de l'orgue dans une église, ça fait que je ne me souviens pas de n'avoir jamais joué.

Mon père au commencement y riait un peu de moi... Maintenant, il sait que ça va vraiment m'aider dans le futur avec les emplois. Il pense que je vais être capable de communiquer avec les gens. Il sait que ce n'est pas juste un cours où j'apprends rien. Pis ma mère, elle est pas mal contente parce que je pense qu'elle a fait partie d'une ou deux des pièces quand elle était au secondaire.

Ma mère aime l'idée que j'ai choisi une passion. Que je suis vraiment passionnée. Mon père y'est plus : « OK, tu peux en faire "on the side", mais ça serait bon de te trouver une "job" pour faire de l'argent. » Il veut pas que je crève de faim, si j'ai une vie d'artiste. Moi, je suis prête à faire ça. Si je peux au moins mettre un morceau de blé d'Inde sur la table. Ça me suffit. Je suis prête à pas vivre la grande vie avec des grosses autos, dix mille maisons. Je veux juste faire ce que j'aime. C'est ça qui est important pour moi.

Il ne s'agit pas de faire le bilan du nombre d'élèves qui manifestent une passion pour les arts ou qui n'ont pas d'affinité vis-à-vis de ce domaine. La procédure méthodologique utilisée se prête peu à cet exercice, entre autres, parce qu'elle fait appel à des volontaires. Dans cette procédure, le recrutement s'effectue par un contact direct avec les différents groupes. Lors de ce contact, une présentation des raisons sous-jacentes à la tenue de la recherche facilite la prise de décision individuelle de participer, tout en précisant que cette décision n'a aucune incidence dans les cours où ils sont inscrits. Il est cependant possible que l'élève fasse ce choix par désirabilité, c'est-à-dire pour affirmer qu'il aime le programme et les cours qu'il suit, et qu'il apprécie ses enseignants. Cette possibilité demeure une limite dont il faut tenir compte.

Tout le contenu des données recueillies est retranscrit textuellement avant d'être regroupé par catégories émergentes jusqu'à ce qu'il y ait saturation de données. Le fait d'emprunter une perspective interdisciplinaire scientifique nous permet d'observer s'il y a des liens entre les motivations exprimées en musique, en arts plastiques, en art dramatique/théâtre et en danse. De concert avec le milieu scolaire avec lequel nous partageons les résultats de la recherche, il est aussi possible de réfléchir aux incidences de certains facteurs motivationnels, comme celui de l'appui des parents, et de faire valoir les préoccupations des élèves contenues dans les témoignages recueillis. Cette démarche permet aussi d'instaurer un dialogue pour mieux mettre en perspective tous les débouchés possibles dans une carrière artistique. Alors que dans les domaines scientifiques, les possibilités de carrières accentuent la motivation intrinsèque d'adolescents, dans les domaines artistiques, cela peut être le contraire (Csikszentmihalyi, 2001 ; Csikszentmihalyi et Schneider, 2000, 2001). Pour mieux cerner jusqu'à quel point ce facteur influence le choix des arts comme carrière, il importe de connaître davantage les motivations des adolescents à s'inscrire à des programmes spécialisés en arts et celles des parents à encourager leur enfant à persévérer.

Un concept comme celui de la motivation en éducation artistique n'est qu'un exemple qui permet d'adopter une perspective interdisciplinaire scientifique en éducation artistique.

D'autres possibilités concernant les éléments constitutifs des disciplines peuvent aussi servir d'étude dans cette perspective. Par exemple, il est possible de s'interroger sur la manière dont le rythme est enseigné en musique, en arts plastiques, en art dramatique ou en danse. Ce n'est là qu'une des interrogations possibles auxquelles chercheurs et pédagogues auront à répondre au cours des prochaines années afin de faire avancer tant la recherche que la pratique en arts. Le fait de se poser de telles questions dans un sens d'interactions entre objets d'un même domaine de savoir, soit celui des arts, nous amène à mieux comprendre la pratique artistique et alimente notre questionnement par rapport aux apprentissages qui s'y réalisent et aux stratégies d'interventions à privilégier.

RÔLE DU CHERCHEUR DANS LA COLLECTE DE DONNÉES

Le troisième enjeu auquel nous voulons réfléchir dans cet article porte sur l'importance du rôle du chercheur dans la collecte de données. Pour ce faire, nous allons tout d'abord illustrer comment nous avons favorisé la prise de parole chez des adolescents lors d'entrevues individuelles. Par la suite, nous allons souligner la nécessité d'adapter la démarche méthodologique, afin de susciter un dialogue entre adolescents lors de groupes de discussion.

Favoriser la prise de parole chez des adolescents lors d'entrevues individuelles

Lorsqu'il s'agit de procéder à des entrevues individuelles avec des adolescents, il s'avère essentiel de tenir compte tant de leur facilité que de leur difficulté à s'exprimer. C'est pourquoi la manière d'établir le contact et de préparer cette étape de collecte de données est en quelque sorte cruciale dans une recherche de type qualitatif comme celle que nous avons menée en relation avec le concept de motivation (Théberge, 2006a, b). Par exemple, nous avons demandé aux élèves inscrits en musique de se présenter avec leur instrument lors des entrevues individuelles. Ils nous en ont parlé et nous ont décrit succinctement son fonctionnement. Ils nous ont expliqué leurs motivations à s'inscrire en musique en s'y référant constamment (Benoît, 2005). Les élèves d'arts plastiques se sont présentés avec leur portfolio, ce qui a grandement servi à alimenter leurs propos. Les élèves d'art dramatique pouvaient avoir en leur possession un accessoire appartenant à l'un de leurs personnages. Les élèves en danse pouvaient se présenter avec des photos de spectacles qu'ils avaient réalisés.

Cette façon de procéder a permis de se donner des références communes. En arts plastiques et en danse, par exemple, lorsqu'un élève faisait allusion à l'une de ses productions, il était possible d'interagir ensemble à partir de ce que nous avions sous les yeux. C'était plus facile comme chercheur de comprendre de quoi il s'agissait et d'adapter les questions aux besoins d'expression de l'élève. Pour les musiciens, le fait d'avoir l'instrument sur place a facilité le contact et a donné l'occasion de comprendre à quel point le choix de l'instrument

est une motivation importante dans le phénomène d'identification qui se produit. Les témoignages suivants en sont des exemples :

Au tout début, je voulais jouer du trombone, mais quand j'ai entendu le son du tuba... j'ai vu ça comme un défi. J'ai trouvé que ce serait drôle de voir un p'tit gars comme moi jouer une grosse affaire de même.

[...] le cor français ça m'a comme... ça m'a donné l'inspiration à écouter de la musique d'une autre façon.

Tu choisis ça pour toi-même... tu le choisis pas parce que tu penses que ton ami va aimer ça ou parce que ta mère a va être fière de toi... Si tu choisis cet instrument-là, c'est toi qui vas le jouer. C'est toi qui vas l'aimer. C'est ta mission à toi, pas à tout le monde.

Claes (2003) insiste sur le potentiel de réflexion de l'adolescent. En ce sens, la tenue de projets de recherche peut être une excellente occasion pour des adolescents de faire valoir leurs points de vue. Il est aussi important de tenir compte de la manière dont les adolescents formulent leurs idées et opinions. C'est pourquoi, nous avons procédé à l'analyse du contenu des entrevues individuelles immédiatement après les avoir terminées. Ainsi, lors des groupes de discussion qui ont suivi, nous avons pu reprendre explicitement certaines formulations exprimées en entrevues lorsqu'ils parlaient de leurs motivations. Nous avons transcrit ces formulations sur des cartons pour permettre aux élèves de les lire et d'en discuter. Ces derniers étaient fiers de constater que nous avons intégré leurs propos au dispositif de recherche.

Susciter un dialogue entre adolescents lors de groupes de discussion

À cause de contraintes d'horaire scolaire, les groupes de discussion devaient avoir lieu dans un laps de temps de 75 minutes et ne regrouper que sept à dix adolescents à la fois. Comme le précise Geoffrion (2003), il importe de favoriser la prise de parole de chaque participant lors de la tenue d'un groupe de discussion. C'est pourquoi nous avons adapté la démarche méthodologique en privilégiant une conception selon laquelle l'être humain est un « interprète actif de son univers » (Blowers et O'Connors, 1996 : 1) et offre la possibilité d'explorer la façon dont il construit le monde et ses objets d'étude. Il en arrive ainsi à avoir des construits personnels qu'il est possible d'élucider, d'explicitier et de discuter (Kelly, 1955 ; Jankowicz, 2004 ; Pillion, 2005).

Nous avons également mis en place un dispositif faisant appel au jeu. Dès le début des groupes de discussion, chaque participant recevait 7 cartes numérotées de 1 à 7 qui lui servaient à donner un ordre prioritaire aux motivations identifiées lors des entrevues. Selon les règles établies, tous devaient attendre afin d'être prêts à montrer leur carte ensemble. Il était aussi clairement entendu qu'il ne s'agissait pas d'en arriver à un consensus et que toutes les réponses étaient également valables. Lorsqu'il y avait polarisation d'idées, nous reprenions les termes utilisés par les participants afin de les clarifier, avant de dessiner

schématiquement chacun des éléments de polarisation sur l'une des feuilles apposées à un mur. De cette manière, nous pouvions tous voir ensemble un même symbole qui servait de représentation visuelle et alimentait la discussion. Ce dispositif visait à établir un dialogue entre les participants pour mieux comprendre ce qui justifie leurs choix. En musique, par exemple, il a ainsi été possible d'approfondir la signification que peut prendre le fait d'être membre d'une harmonie ou le plaisir de jouer seul :

J'ai commencé à aimer la musique quand on a joué ensemble, quand tout le monde jouait toute l'harmonie ensemble. Ça, c'est quand j'ai vraiment commencé à aimer ça et quand j'ai fait mon choix de rester...

[...] je sais que j'ai quelque chose à améliorer, pis là ce soir-là je vais travailler sur ça, pis là le lendemain, je vais l'avoir...

C'est donc en collaboration avec les participants que nous avons passé en revue chacune des catégories, en présentant les motivations sur des cartons et en notant sur des feuilles attachées au mur les éléments de polarisation qui émergeaient de la discussion. Les données recueillies lors des entrevues individuelles et celles des groupes de discussion se sont ainsi avérées complémentaires et le dispositif de jeu mis en place a servi à détendre l'atmosphère et à favoriser la participation de chacun.

CONCLUSION

Dans cette recherche, les exemples qui servent à expliciter les trois enjeux auxquels nous réfléchissons au sujet d'interdisciplinarité en éducation artistique tiennent compte de la distinction que fait Legendre (2005) entre interdisciplinarité pédagogique, interdisciplinarité instrumentale et interdisciplinarité scientifique. Cette distinction est trop peu prise en considération en recherche et dans le contexte scolaire. Alors que la pratique artistique professionnelle s'exerce de plus en plus en interdisciplinarité, il devient essentiel en éducation de considérer les disciplines artistiques dans leur spécificité et leur complémentarité. Le choix de concepts et de modèles sous-jacents à l'enseignement de la musique, des arts visuels, de l'art dramatique/théâtre et de la danse dans l'analyse de données contribue à approfondir la signification de l'expérience de participants à la recherche, qu'il soient artistes en formation continue ou élèves inscrits à des programmes spécialisés en arts.

Cependant, il importe de reconnaître que la possibilité de recherche interdisciplinaire scientifique est tributaire du contexte éducationnel où a lieu la collecte de données. S'il y a rivalité entre disciplines artistiques, c'est-à-dire que la promotion de l'une peut nuire à l'enseignement des autres, il devient difficile pour les enseignants de ne pas avoir de parti pris, puisque leur survie professionnelle en dépend. Ces situations obligent aussi les élèves à faire un choix qui n'est pas uniquement en relation avec leurs intérêts principaux et leurs habiletés, mais qui est relatif aux contraintes contextuelles. La réflexion que nous portons

sur ces trois enjeux rend donc plus explicite les contraintes inhérentes au contexte des écoles comme lieu de recherche, et accentue la nécessité d'adapter la démarche méthodologique afin de faire preuve d'imagination dans les dispositifs de collecte de données.

Références bibliographiques

- Anadón, M. et Gohier C. (2001). « La pensée sociale et le sujet : une réconciliation méthodologique ». *Les représentations sociales. Des méthodes de recherche aux problèmes de société*, sous la dir. de M. Lebrun, p. 19-41. Montréal : Logiques.
- Association canadienne d'éducation de langue française. *Cadre d'orientation en construction identitaire*. Québec : Association canadienne d'éducation de langue française.
En ligne : www.acelf.ca/c/fichiers/Cadreorientationconstructionidentitaire.pdf (page consultée le 18 avril 2007).
- Benoît, J. (2005). « La motivation d'élèves de 9^e et 10^e année à s'inscrire à un programme spécialisé en musique dans une école secondaire de langue française de l'Ontario ». Thèse de maîtrise, Université d'Ottawa, Ottawa, Canada.
- Blowers, G. H. et O'Connor, K. P. (1996). *Personal Construct Psychology in the Clinical Context*. Ottawa : University of Ottawa Press
- Claes, M. (2003). *L'univers social des adolescents*. Montréal : Les presses de l'Université de Montréal.
- Collins, M. A. et Amabile, T. M. (1999). « Motivation and creativity ». *Handbook of Creativity*, édité par E. J. Sternberg, p. 297-312. Cambridge : Cambridge Press University.
- Côté, Y. (2006). « Tête d'artiste et tête d'enseignant : un état bicéphale causant parfois des migraines ». Dossier : À l'école des arts. *Vie pédagogique*, 141 (novembre-décembre) : 8-12. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (2^e éd.). Upper Saddle River, New Jersey : Pearson Education.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). « Society, culture, and person: a systems view of creativity ». *The nature of creativity*, édité par R. J. Sternberg, p. 325-339. Cambridge, Massachusetts : Cambridge University Press.

- Csikszentmihalyi, M. (1994). « The domain of creativity ». *Changing the world. A Framework for the Study of Creativity*, édité par D. H. Feldman, M. Csikszentmihalyi et H. Gardner, p. 135-158. Westport, Connecticut et London : Praeger.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). « Implications of a systems perspective for the study of creativity ». *Handbook of Creativity*, édité par R. J. Sternberg, p. 313-335. Cambridge, Massachusetts : Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (2001). *Talented Teenagers: The Roots of Success and Failure*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (2006). *La créativité. Psychologie de la découverte et de l'invention*. Paris : Robert Laffont.
- Csikszentmihalyi, M. et Schneider, B. (2000). *Becoming Adult: How Teenagers Prepare for the World of Work*. New York : Basic Books.
- Csikszentmihalyi, M. et Schneider, B. (2001). *Conditions for Optimal Development in Adolescence: An Experimental Approach*. Lawrence Erlbaum Assoc.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester : The University of Rochester Press.
- Fourez, G. (2001). « Fondements épistémologiques pour l'interdisciplinarité ». *Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement*, édité par Y. Lenoir, B. Rey et I. Fazenda, p. 67-84. Université de Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Geoffrion, P. (2003). « Le groupe de discussion ». *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données*, édité par B. Gauthier, p. 333-356. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997). Présidé par Paul Inchauspé. *Réaffirmer l'école : rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum. Prendre le virage du succès*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Hébert, P. (2001). « Multidisciplinarité et historicité ». *L'espace traversé : réflexions sur les pratiques interdisciplinaire en art*, sous la dir. de G. Laramée, p. 136-145. Trois-Rivières : Éditions d'art le Sabord.
- Jankowicz, D. (2004). *The Easy Guide to Repertory Grids*. Chichester, West Sussex, England : John Wiley & Sons Ltd.
- Kelly, G. A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. New York : Norton.

- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Lenoir, Y., Rey, B. et Fazenda, I. (2001). *Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement*. Université de Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lowe, A. (2002). « Recherche collaborative musique/arts/langue en milieu linguistique minoritaire : Apprentissage interdisciplinaire et développement de l'identité ». *Revue canadienne de linguistique appliquée*, V (1-2) : 93-116.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications Inc.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Office des affaires francophones. *Faits saillants. Profil des francophones dans l'est de l'Ontario*. En ligne : www.ofa.gov.on.ca/francais/stats/est2005-fs.html (page consultée le 17 avril 2007).
- Patton, M. (2001). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications Inc.
- Phillion, R. (2006). « Prise en compte des représentations des étudiants mentors au regard de leur rôle, de leur pratique et de leurs besoins en formation ». Thèse de doctorat, Université d'Ottawa, Ottawa.
- Poupart, J. (1997). « L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques ». *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, sous la dir. de J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires, p. 173-206. Montréal : Gaëtan Morin.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). « Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being ». *American Psychologist*, 55 (1) : 68-78.
- Savoie-Zajc, L. (2000). « La recherche qualitative/interprétative en éducation ». *Introduction à la recherche en éducation*, sous la dir. de Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc, p. 171-198. Sherbrooke : Éditions du CRP.

- Stokrocki, M. (2006). *Interdisciplinary Art Education: Building Bridges to Connect Disciplines and Cultures*. National Art Education Association.
- Théberge, M. (2006a). « Construction identitaire et éducation théâtrale dans un contexte rural franco-ontarien ». *Éducation et francophonie*, XXXIV (1) : 133-147. En ligne : www.acelf.ca/c/revue/index.php (page consultée le 14 avril 2007).
- Théberge, M. (2006b). « Le rôle de responsables de troupes dans des productions théâtrales au secondaire ». *The Universal Mosaic of Drama/Theatre: The IDEA 2004 Dialogues*, p. 109-117.
- UNESCO (2006). *Appel international pour la promotion de l'éducation artistique et la créativité à l'école*. En ligne : http://portal.unesco.org/culture/fr/ev.php-URL_ID=9747&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (page consultée le 24 avril 2007).
- Vallerand, R. J., Mageau, G. A., Ratelle, C., Léonard, M., Blanchard, C., Koestner, R., Gagné, M. et Marsolais, J. (2003). « Les passions de l'âme : on obsessive and harmonious passion ». *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (4) : 756-767.