



MÉMOIRE SUR LES RÉFORMES

Avis présenté au Conseil supérieur de l'éducation

Par

L'association québécoise des enseignants de la danse à l'école
(AQEDÉ)

Dans le cadre de la consultation sur :

Les réformes du curriculum et des programmes,
quinze ans après les états généraux sur l'éducation

11 novembre 2013

Notes liminaires sur l'Association québécoise des enseignants de la danse à l'école

L'Association québécoise des enseignants de la danse à l'école (AQEDÉ) a été fondée en 2010. Auparavant, les enseignants faisaient partie du Regroupement québécois de la danse (RQD) depuis sa fondation en 1984. L'AQEDÉ compte actuellement 108 membres, dont 9 associés ou corporatifs. Ce sont, majoritairement, des enseignants et enseignantes de la danse en milieu scolaire des ordres primaire et secondaire. Les enseignants de la danse à l'école sont estimés à 175 sur le territoire québécois.

Par sa composition, l'AQEDÉ constitue l'association la plus représentative des enseignants dispensant la danse à l'école.

Sa mission est d'œuvrer au développement et au rayonnement de la danse en milieu scolaire, de favoriser la qualité de son enseignement et de veiller aux intérêts de ses enseignants. Ses objectifs sont les suivants:

1. Regrouper et concerter les enseignants de la danse en milieu scolaire.
2. Représenter et défendre les enseignants et la discipline danse dans le milieu scolaire et auprès des différentes instances décisionnelles.
3. Contribuer au développement professionnel des enseignants de la danse en milieu scolaire.
4. Promouvoir la danse dans le secteur de l'éducation.
5. Favoriser les initiatives de recherche en éducation artistique et l'innovation.

Ses trois axes d'intervention sont les suivants:

- 1- Consolider le développement de l'association au niveau de son administration et de l'adhésion des enseignants;
- 2- Développer l'enseignement de la danse à l'école par la reconnaissance d'un champ d'enseignement disciplinaire ainsi qu'une présence soutenue de l'AQEDÉ auprès de ses enseignants;
- 3- Maximiser la compétence des enseignants.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|----|
| Notes liminaires sur l'Association québécoise des enseignants de la danse à l'école | 2 |
| INTRODUCTION | 4 |
| 1. Les fondements de la réforme de l'éducation | 8 |
| 2. Les réformes du curriculum et des programmes au préscolaire, au primaire et au secondaire | 13 |
| 3. Le bilan que trace l'AQEDÉ au sujet des réformes du curriculum et des programmes ainsi que de leur mise en œuvre au préscolaire, au primaire et au secondaire | 20 |
| 4. Les perspectives d'avenir des réformes du curriculum et des programmes au préscolaire, au primaire, au secondaire | 22 |
| CONCLUSION..... | 23 |

INTRODUCTION

Le 3 septembre 2013, le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) lançait une vaste consultation auprès des acteurs de l'éducation afin de faire le point sur : «les réformes du curriculum et des programmes d'études au primaire et du secondaire». Toutefois, à cette date, l'Association québécoise des enseignants de la danse à l'école (AQEDÉ) n'a pas été interpellée. Réalisant qu'elle avait été oubliée dans l'appel initial, l'AQEDÉ, désirant remédier, a signalé son intérêt à participer le 21 octobre. De ce fait, elle a bénéficié d'un délai de remise du mémoire au 10 novembre 2013.

L'AQEDÉ juge essentielle cette consultation sur les réformes initiée par le CSÉ et considère primordial d'y participer pour donner son point de vue, notamment en mettant au jour la situation de la danse au sein du domaine des arts dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) par compétences (Gouvernement du Québec, 2000, 2003, 2007). Le fait que le PFEQ l'inclut dans la formation obligatoire des jeunes est un aspect qui donne une force à cette discipline orientée vers le développement de trois compétences artistiques de l'élève: créer, interpréter et apprécier des danses.

Les membres de l'AQEDÉ ont été saisis par les changements apportés par le ministère de l'Éducation aux programmes et au curriculum depuis les années 2000. C'est l'inclusion de la danse dans la formation obligatoire des jeunes qui constitue pour eux un point tournant. Auparavant, à l'époque de la 1^{re} génération de programmes (1981), il s'agissait d'une matière optionnelle. Ainsi, les programmes de danse de la 2^e génération, intégrés au domaine d'apprentissage obligatoire des arts s'inscrivent dans la formation générale. Ils s'adressent à tous les jeunes du primaire et du secondaire dans le curriculum de 2005 (cf tableau 1); la loi sur l'Instruction publique imposant aux jeunes la réussite d'un cours d'art, la danse, afin d'obtenir des crédits obligatoires pour l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES) par le biais de la sanction des études de 4^e secondaire.

Tableau I : Synthèse des données évolutives sur les programmes de danse offerts dans le milieu scolaire d'avant 1981 à aujourd'hui extrait de Duval (2011).

| Quand ? | Avant 1981 | 1981-2000 | 2000-2005 | 2005- |
|---|---|---|---|---|
| Quel programme | Programme d'éducation physique. Volet : expression corporelle | Programmes de danse de 1 ^{re} génération du MEQ au primaire optionnel au secondaire | Programmes de danse de 2 ^e génération du MEQ/MELS primaire et secondaire 1 ^{er} cycle Formation optionnelle au choix des écoles | Programmes de danse 2 ^e génération du MELS Primaire, secondaire 1 ^{er} cycle et secondaire 2 ^e cycle Formation obligatoire et choix des écoles |
| Régime pédagogique <i>Loi sur l'instruction publique</i> | | Danse offerte au primaire parmi les 4 disciplines artistiques au primaire. Danse optionnelle au secondaire | Danse offerte au primaire et au secondaire parmi les 4 disciplines artistiques. Formation obligatoire en arts : priorisation de la musique et des arts plastiques au détriment de la danse et de l'art dramatique | Danse offerte au primaire et au secondaire parmi les 4 disciplines artistiques. Formation obligatoire en arts tout au long de la scolarité : abolition de la hiérarchisation des disciplines artistiques. |

En 2000, malgré la sortie des nouveaux programmes de danse intégrés au PFEQ et le caractère obligatoire des arts dans la formation générale des jeunes, les enseignants de la danse ont subi un revers de situation compte tenu des décisions ministérielles en

continuité avec la publication de *l'Énoncé de politique éducative* (Gouvernement du Québec, 1997) et du Régime pédagogique de l'époque hiérarchisaient les disciplines artistiques à l'école.

En 1995, le *Rapport Inchauspé* recommandait pourtant que l'enseignement des arts puisse « s'ouvrir à toutes les formes d'expression artistique » (Gouvernement du Québec, 1995), mais du même coup, soulignait que « deux d'entre elles constituent l'enseignement de base commun : les arts plastiques et la musique » (*Ibid*). *L'Énoncé de politique éducative* (Gouvernement du Québec, 1997, annexe 2) reprenait les recommandations du *Rapport Inchauspé* et, en outre, donnait à la danse une place extracurriculaire pour les écoles qui ne la dispensaient pas avant le Régime pédagogique de 2000.

La *Commission des universités sur les programmes* (2000) a réagi en rétorquant que cette décision négligeait la valeur éducative de l'enseignement de la danse et de l'art dramatique, pourtant reconnue dans les années précédentes par le système d'éducation public et par le *Conseil supérieur de l'éducation* (1988). Duval (2011) souligne que les encadrements ministériels issus du Régime pédagogique de 2000 constituaient un obstacle majeur pour l'essor de l'enseignement de la danse. Cela a eu pour effet de provoquer des suppressions de postes et d'amplifier la précarité des enseignants de la danse. Ainsi, au primaire, à partir de 2000, le développement de la danse à l'école a été considérablement freiné au profit des arts plastiques et de la musique, deux disciplines artistiques traditionnellement implantées. Cependant, au secondaire, a été constatée une consolidation de programmes de danse déjà bien établis dans plusieurs écoles et une augmentation de la clientèle scolaire intéressée à la danse par la voie des options artistiques.

En réaction à la hiérarchisation des disciplines artistiques, en 1999-2000, la Coalition pour une réelle éducation artistique (CRÉA)¹ s'est mobilisée. Cette dernière a rédigé un manifeste dans le but de soulager les irritants associés aux directives ministérielles du

¹ En 1999-2000, le RQD s'est impliquée auprès de la Coalition pour une réelle éducation artistique (CREA). Il s'agissait d'un sous-comité de la Table de concertation Arts/ Éducation instituée par l'entente MCCQ/MEQ. La CREA regroupait des artistes provenant de 12 organismes culturels et des enseignants spécialisés en arts. Représentant la danse, Martine Époque, professeure à l'UQAM, a participé aux actions de la CREA, notamment à la rédaction du manifeste qui exigeait des modifications au nouveau régime pédagogique et qui réclamait du gouvernement du Québec que l'enseignement des arts soit obligatoire de la première année du primaire jusqu'à la fin du secondaire. Il stipulait également que soient obligatoires les rencontres avec les créateurs, de même que la fréquentation des lieux culturels et des œuvres. Le manifeste a été présenté en conférence de presse à Québec, le 14 février 2000 lors de la Semaine nationale des arts et de la culture à l'école. Les demandes de la CRÉA ont été acheminées au bureau de la ministre de la Culture et des Communications, madame Agnès Maltais, et à celui du ministre de l'Éducation, monsieur François Legault. (Duval, 2011)

Régime pédagogique de l'époque, revendiquant ainsi un nombre d'heures accru pour l'enseignement obligatoire des arts, et ce, en continuité au primaire et au secondaire.

Il suggérait également de permettre aux élèves de choisir un cours d'art parmi les quatre disciplines enseignées par des spécialistes. Bien que les revendications de la CRÉA n'aient pas eu d'effet à court terme sur le Régime pédagogique de 2000, elles ont eu des répercussions sur les directives légales de 2005. Ces dernières ont redonné à la danse une place non hiérarchisée dans le curriculum scolaire où les arts devenaient une exigence à l'obtention du diplôme secondaire. D'ailleurs, le Conseil québécois des ressources humaines en culture (CQRHC) a salué avec enthousiasme ces décisions qui ont contribué à apaiser la tension.

Depuis ce temps, la place de la danse à l'école et les postes des enseignants spécialistes, dépendent dorénavant des décisions des Conseils d'établissements (CE) responsables des projets éducatifs et des maquettes scolaires ainsi que de celles des commissions scolaires. Ce sont les CE des écoles qui interprètent et appliquent le Régime pédagogique en décidant des disciplines artistiques enseignées dans les écoles. Quant à elles, les Commissions scolaires sont responsables de l'embauche des enseignants des disciplines artistiques. La pérennité de la discipline dépend donc de l'engagement de plusieurs membres du milieu de l'éducation.

Quatre disciplines artistiques font maintenant partie du domaine des arts, domaine d'apprentissage obligatoire. Dans les faits, quatre disciplines sont offertes dans les écoles, dont la danse, en particulier, lorsque les écoles la choisissent.

La danse est donc une discipline de choix dans de nombreuses écoles primaires et secondaires, publiques ou privées du Québec. Elle est offerte comme formation obligatoire ou comme option ajoutée à la formation obligatoire. Elle peut aussi prendre la forme de projet pédagogique particulier dans des programmes locaux. L'enseignement des arts, obligatoire dès la première année du premier cycle du primaire, prend donc un visage différent en fonction de l'établissement scolaire.

Dans ce Mémoire, l'AQEDÉ répond à l'invitation du Conseil supérieur de l'éducation notamment pour apporter des éléments de réponses aux questions formulées sous quatre des cinq thèmes proposés considérant que l'AQEDÉ n'est pas touchée par les réformes à l'éducation des adultes. Voici donc les thèmes qui seront abordés : 1- les fondements de la réforme de l'éducation; 2- les réformes du curriculum et des programmes au préscolaire, au primaire et au secondaire; 3- le bilan des réformes du

curriculum et des programmes ainsi que de leur mise en œuvre au préscolaire, au primaire et au secondaire; 4- les perspectives d'avenir des réformes du curriculum et des programmes au préscolaire, au primaire, au secondaire et à l'éducation des adultes.

En conclusion, nous aborderons les perspectives et recommandations envisagées par l'AQEDÉ. Pour produire ce document, l'Association s'est basée sur une consultation faite auprès de ses membres en 2011, sur des avis de représentants des enseignants de la danse à l'école ainsi que sur ceux des comités de travail et des membres du conseil d'administration de l'AQEDÉ.

1. Les fondements de la réforme de l'éducation

1.1 Quinze ans plus tard, les orientations et les fondements évoqués dans la première partie du document d'information et de consultation sont-ils toujours valables et pertinents?

L'AQEDÉ adhère aux orientations et aux huit fondements des réformes évoqués dans la première partie du document d'information et considère qu'ils sont toujours valables et pertinents : l'éducabilité de tous les enfants, la réussite du plus grand nombre, la place des savoirs dans l'organisation matérielle et sociale de nos collectivités, l'école obligatoire préparant à la formation continue, le pouvoir de décision rapproché du palier local, les parents et la communauté partenaires de la réussite des jeunes, l'école comme préparation des jeunes à devenir des citoyens à part entière et prévenir l'exclusion ainsi que le virage technologique de l'école. Les membres de l'AQEDÉ adhèrent aux orientations et fondements énoncés, notamment pour démocratiser la danse en l'offrant à tous ainsi que pour former des personnes citoyennes, coopératives, créatives, ouvertes cultivées et en santé.

Par la danse à l'école, l'élève développe son potentiel créateur à travers des situations riches culturellement. C'est le rapport au corps, à sa perception et à sa compréhension qui la distingue des autres disciplines artistiques. En faisant le choix d'intégrer la danse à l'école, le MELS favorise le développement complet des jeunes d'âge scolaire. À ce chapitre, Raymond (2013) souligne qu' : « au Québec, la décision d'élargir l'offre d'éducation artistique dans le réseau scolaire trouve son origine dans les recommandations du rapport Rioux (1969). [...]

La danse fait son entrée dans le curriculum officiel au début des années 1980, dans la foulée du « nouvel humanisme² » (Lenoir, 2005; Inchauspé, 2007) et de la faveur sociale et politique dont jouissaient alors les arts. » (p. 15).

D'ailleurs, les bienfaits et effets des arts³ à l'école, mais plus spécifiquement de la danse ainsi que les apprentissages qui y sont associés ne sont plus à défendre. C'est ce qu'affirme Schott-Billman (2001, 2012) qui stipule, à partir d'études écossaises et finlandaises, que la danse est un art complet travaillant sur plusieurs sphères de l'humain : le corps, le social (le lien aux autres), le mental (les aptitudes cognitives : attention, concentration, mémoire) et le psychisme (les émotions). Or, la santé, d'après la définition de l'Organisation mondiale de la santé (OMS) est l'état d'harmonie que procure l'équilibre de ces différentes sphères : état de bien-être dans son corps, bien-être dans sa relation aux autres, vivacité sur le plan intellectuel ainsi que liberté dans l'expression de ce que l'on ressent.

La danse procure, de ce fait, des effets sur la santé du corps et de l'esprit. Pour n'en nommer que quelques-uns : amélioration des capacités respiratoires et cardiaques, entretien des articulations, de la souplesse des artères et de la tonicité des muscles, prévention des maladies cardio-vasculaires, lutte contre l'obésité et d'une manière générale contre les méfaits de la sédentarité de la position assise (douleurs lombaires, etc.). Elle favorise l'expression de mouvements différents de ceux du quotidien et la reliance aux autres humains en partageant des activités collectives rythmées.

De plus, selon une étude suédoise parue dans *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine* (2012), des chercheurs suédois ont montré que le fait de suivre un cours de danse de 75 minutes deux fois par semaine pendant deux ans améliorait la santé de 112 filles, âgées de 13 à 18 ans, reconnaissant souffrir de déprime, de fatigue ou de faible estime d'elles-mêmes. La danse aiderait les adolescentes complexées et déprimées à se sentir mieux.

² Le « nouvel humanisme » en éducation au Québec dont parle Inchauspé (2007) est étroitement lié à la psychologie humaniste qui a vu le jour aux États-Unis à la fin des années 1950, grâce notamment aux travaux de Carl Rogers (Vienneau, 2005). Classé parmi les théories contemporaines de l'éducation les plus influentes du XX^e siècle, ce courant met « l'accent sur la dimension personnelle de l'apprenant : le développement affectif, le besoin de liberté et d'expression de soi (la créativité), la prise en considération des intérêts personnels (la motivation intrinsèque), l'autonomie et la prise en charge de sa vie, incluant évidemment la responsabilisation à l'égard de l'apprentissage scolaire. » (*Ibid.*, p. 242). La danse, comme forme d'expression artistique, s'inscrit naturellement dans le sillon de ce courant éducatif, qui a pris de la vigueur au Québec surtout dans les années 1970.

³ L'éducation aux arts est un facteur de réussite scolaire et sociale ; décrochage moindre, meilleures notes et meilleures perspectives d'emploi sont relevés dans une étude de la firme de recherche canadienne Hill Strategies : <http://www.ledevoir.com/culture/actualites-culturelles/361675/l-education-aux-arts-est-un-facteur-de-reussite-scolaire-et-sociale>
Avis présenté au Conseil supérieur de l'éducation- novembre 2013

«La danse apporte un soutien et une possibilité d'améliorer la perception de son corps.»
(voir aussi en annexe *Pourquoi je danse à l'école- témoignages d'élèves du secondaire*).

Ainsi, l'AQEDÉ souligne positivement la place accordée à la santé tant physique que mentale dans le PFEQ. La danse, permettant l'intégration de tous, y contribue au quotidien en maintenant des jeunes, filles et garçons de tous types, dans un corps expressif et en santé.

En l'intégrant au curriculum, l'école québécoise reconnaît les bienfaits de l'art de la danse et l'intègre comme discipline du domaine des arts⁴ dans la formation obligatoire des jeunes et l'AQEDÉ s'en réjouit.

Telle qu'on la conçoit à l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001; 2003; 2007), «la formation en danse couvre un large spectre des potentialités de l'élève (de l'éducation préscolaire au 2^e cycle du secondaire), mais elle s'appuie également sur un ensemble de savoirs qu'aucune autre discipline scolaire ne développe de la même façon. La danse qui se vit en milieu scolaire s'inscrit dans une mouvance philosophique qui ne réduit pas l'élève à un corps en développement. Elle tend plutôt à valoriser sa sensibilité à travers le mouvement dansé, tout en multipliant les occasions de l'amener à témoigner de ses expériences artistiques et esthétiques. La danse donne ainsi une voix à la singularité de l'élève dans une perspective holistique de l'apprentissage» (Raymond, 2013) et s'adresse autant aux garçons qu'aux filles des écoles du Québec. Pour la discipline danse, il s'agit d'une avancée remarquable⁵ dans un curriculum qui met également de l'avant le rehaussement de la dimension culturelle dans l'éducation.

1.2 Aujourd'hui, votre organisation adhère-t-elle à ces orientations et à ces fondements?

⁴ Depuis le début des années 2000, la complémentarité des quatre disciplines (art dramatique, arts plastiques, danse et musique) a véritablement renforcé le domaine des arts, contribuant de la sorte à maintenir l'offre d'éducation artistique à l'école québécoise (Raymond et Turcotte, 2006).

⁵ « On confère maintenant à la danse le statut de discipline artistique à part entière fondée non seulement sur la création artistique, mais aussi sur l'interprétation et l'appréciation chorégraphique. Il s'agit de trois compétences qui contribuent à l'atteinte des visées d'éducation artistique, esthétique et culturelle que l'école québécoise a adoptées, notamment à travers les rapports Corbo (1994) et Inchauspé (1997a) ainsi qu'avec l'*Énoncé de politique éducative* (1997b), qui a donné le coup d'envoi du chantier de la réforme à l'automne 1998. » (Raymond, 2013, p. 20, thèse de doctorat en cours de rédaction).

Avis présenté au Conseil supérieur de l'éducation- novembre 2013

Depuis le début des réformes des programmes et du curriculum, et encore aujourd'hui, la majorité des membres enseignants de l'AQEDÉ harmonisent leurs pratiques avec les orientations et fondements du PFEQ.

L'AQEDÉ constate que les enseignants de toutes les générations intègrent les principes énoncés dans cette réforme (parfois à des vitesses ou degrés variables).

Les enseignants diplômés ont bénéficié d'un enseignement universitaire basé sur le PFEQ, lié à la formation offerte au baccalauréat en enseignement de la danse de l'université du Québec à Montréal (UQAM), seule université à offrir cette formation menant au brevet⁶. Ainsi, tous les enseignants spécialistes diplômés sont formés, selon les fondements de la réforme, à développer leurs activités d'apprentissage et d'évaluation à partir des éléments du PFEQ et à dispenser le curriculum de danse avec professionnalisme.

Par ailleurs, l'AQEDÉ est le principal organisme offrant la formation continue à ses membres. Elle organise des événements tels que des colloques ou des congrès visant à répondre à leurs besoins concernant tous les aspects du curriculum par compétences, et ce, depuis les débuts de l'implantation de la réforme de l'éducation. De cette manière, l'AQEDÉ vise un enseignement de qualité dispensé par un professionnel dont on retrouve la définition de l'enseignant de la danse (PFEQ, 2003, p. 423) : Un expert de sa discipline et un pédagogue⁷.

⁶ « En 1979, le Département de danse de l'UQAM a acquis son statut d'unité académique autonome. À l'heure actuelle, il est le seul au Québec à offrir un programme de baccalauréat de quatre ans pour l'enseignement en milieu scolaire et, plus récemment, en milieu du loisir sous la forme d'un certificat d'un an. Depuis septembre 2011, la Faculté des arts de l'UQAM offre également un programme de maîtrise qualifiante en enseignement des arts comprenant une concentration danse. Ce programme permet aux enseignants de danse détenant une autorisation provisoire d'enseigner d'obtenir en quatre ans un brevet d'enseignement délivré par le MELS. L'UQAM assure ainsi la formation à l'enseignement de la danse aux premier et deuxième cycles universitaires. » (Raymond, 2013)

⁷ « L'enseignant en danse joue un rôle important pour amener le jeune à s'engager de façon personnelle dans sa formation artistique et pour l'encourager à adopter les attitudes essentielles à l'exercice de la pensée créatrice: ouverture et réceptivité à son environnement personnel et social, centration, curiosité, prise de risques, coopération, etc. Il agit comme un guide auprès de ses élèves : il leur fait découvrir les richesses du mouvement, s'ajuste à leur degré d'habileté et à leurs besoins et leur apprend à devenir plus présents à l'égard de l'interaction qui s'établit entre l'intention expressive, les sensations internes de leur corps en mouvement et les informations externes de leur environnement. Pédagogue et expert, il prend appui sur ses connaissances du développement psychomoteur, artistique et cognitif de l'adolescent et sur sa formation dans la discipline pour cibler des apprentissages signifiants. Il aide aussi chaque élève à prendre conscience de son style d'apprentissage et de ses manières de faire. Il soutient la dynamique de création et la démarche dans laquelle l'élève est engagé et il met à profit son bagage chorégraphique pour amener l'élève à élargir son répertoire gestuel. Il agit comme animateur lorsqu'il encourage la réflexion et les échanges d'idées entre les élèves. Enfin, l'enseignant est un passeur culturel : capable de communiquer sa passion pour l'art et de jeter des ponts entre le passé, le présent et le futur, il amène l'élève à établir des liens entre différentes œuvres chorégraphiques du passé et du présent et à les mettre en relation avec des manifestations de la diversité culturelle. » Gouvernement du Québec. (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle.* . Québec: Ministère de l'Éducation

Bien que l'AQEDÉ adhère aux principes et fondements des réformes qui encouragent l'enseignement de la danse, bien qu'elle promeuve la danse à l'école et qu'elle soutienne les enseignants de la danse en milieu scolaire, elle se questionne à savoir si les acteurs du milieu scolaire (décideurs, directions, parents, personnel enseignant, membres de la communauté) connaissent bien les composantes de cette réforme en matière de danse; notamment au chapitre du domaine des arts qui comprend quatre disciplines artistiques.

Le programme de danse existe bel et bien dans le PFEQ, mais il est méconnu des acteurs/décideurs du milieu de l'éducation. Par exemple, les documents ministériels du MELS ne sont pas tous revus en y ajoutant la danse. À ce chapitre, un document à l'intention des directeurs d'écoles concernant les locaux des enseignants spécialistes ne fait mention que des arts plastiques et de la musique.

Bien qu'il s'agisse d'une discipline récente et méconnue dans le domaine de l'éducation, l'implantation de la danse dans les écoles s'effectue tout de même à des vitesses et des degrés variables, notamment à cause du manque d'informations destiné aux acteurs du milieu de l'éducation.

De ces constats sur le premier thème proposé, l'AQEDÉ attire l'attention du CSÉ sur le fait qu'en matière de curriculum d'enseignement des arts tant aux ordres primaire que secondaire, les textes ministériels ne sont pas suffisamment éloquents pour décrire les prescriptions du régime pédagogique au niveau des disciplines artistiques. Ceci, nous amène au point suivant qui permettra de préciser certains irritants liés aux programmes et au curriculum.

2. Les réformes du curriculum et des programmes au préscolaire, au primaire et au secondaire

2.1 Le contenu des grilles-matières du primaire et du secondaire ainsi que leur évolution depuis 1997 répondent-ils aux visées de formation poursuivies aujourd'hui, en 2013?

D'entrée de jeu, et suite à la lecture du document synthèse du CSÉ, l'AQEDÉ se questionne sur l'absence d'état de la situation pour l'enseignement des arts dans les trois tableaux relatant les grilles-matières de 2013 en comparaison avec ce qui avait été proposé en 1997 (p. 5 et 6).

Avis présenté au Conseil supérieur de l'éducation- novembre 2013

L'AQEDÉ fait donc l'hypothèse que la situation est difficile à cerner considérant les contextes scolaires forts diversifiés au Québec, attribuables à la modulation des décisions des commissions scolaires et des conseils d'établissements.

Plus précisément, l'AQEDÉ constate que les grilles-matières sont très variables d'un établissement à un autre et qu'ainsi, le développement de la danse à l'école est variable selon les contextes. Ce constat est lié au fait que les choix des disciplines artistiques par le conseil d'établissement ne s'arrêtent malheureusement pas assez souvent sur la danse. Il est difficile d'en connaître la raison, l'hypothèse pourrait être faite que les décideurs ont une connaissance inégale du PFEQ, plus spécifiquement celle du domaine des arts. De ce fait, ils se surprennent souvent que des enseignants de la danse détiennent des brevets pour l'enseigner dans l'une des quatre disciplines parmi lesquelles les Conseils d'établissements et commissions scolaires peuvent choisir. Peut-être s'agit-il aussi d'une méconnaissance des bienfaits de la pratique de la danse chez les garçons comme chez les filles?

Ce sont les raisons pour lesquelles un organisme comme le nôtre attire l'attention du CSÉ à l'effet qu'il est impératif d'informer davantage les acteurs du milieu en matière d'enseignement des arts, plus spécifiquement, au primaire, sur les règles régissant les disciplines et les domaines qui ne détiennent pas de temps prescrit ou réparti dans la grille-matières.

Bien qu'obligatoire, la formation en arts fait partie du **temps non alloué** qui a été augmenté dans la grille-matières pour permettre des choix locaux par le conseil d'établissement. Il s'agit d'un facteur de variabilité en matière d'arts d'une école à une autre⁸.

Par ailleurs, au secondaire, selon les milieux, les programmes de danse sont offerts sous différents «formats» pour s'adapter aux réalités et aux besoins de chaque institution : formation obligatoire, optionnelle ou projet particulier.

Il est admis que certains programmes particuliers de danse reconnus par le MELS soient offerts aux élèves de certaines écoles québécoises. Les compétences sont alors rehaussées dans le temps accordé à leur développement.

⁸ « Il faut toutefois souligner qu'il est rare de voir un établissement primaire offrir deux disciplines artistiques dispensées par des enseignants spécialistes. Généralement, les écoles primaires offrent la musique avec un enseignant spécialisé, alors que les arts plastiques sont assumés par les titulaires de classe. Le choix de la danse découle le plus souvent d'un projet éducatif à vocation artistique ou d'un projet centré sur le développement de saines habitudes de vie dans la perspective d'« une école en santé ». Vue de la sorte, la danse est une discipline qui sert bien les objectifs de certains projets éducatifs, mais son enseignement reste encore peu répandu à l'échelle du Québec. » (Raymond, 2013, p. 109)

Avis présenté au Conseil supérieur de l'éducation- novembre 2013

Le temps minimum d'enseignement de la danse est d'une période par semaine (deux (2) périodes sur un cycle de neuf (9) jours) et d'un maximum de quatre (4) périodes, une situation que déplore les membres de l'AQEDÉ.

En effet, les programmes de danse ont été conçus en continuité du primaire jusqu'au secondaire. Or, il est rare que la continuité des programmes de danse soit maintenue entre les ordres d'enseignement ou même, entre les cycles d'études du primaire ou du secondaire. En bref, la **non-continuité** se reflète dans les cycles du primaire où un art différent peut être choisi pour chacun des cycles du primaire. Parfois, les attentes de fin de cycles ne sont alors pas atteignables. Il s'agit du même problème au secondaire. Dans ces cas, il semble que les écoles veuillent donner la chance aux élèves d'expérimenter les quatre arts. L'AQEDÉ met en garde le CSÉ sur le manque de directives ministérielles en matière d'enseignement des arts et plus particulièrement de la danse.

L'AQEDÉ veut aussi amener à l'attention du CSÉ que plusieurs partenariats se développent entre des écoles primaires ou secondaires et des écoles privées de danse non reconnues par le Ministère de la Culture et de la Communication (MCCQ) qui engagent des enseignants sans brevets pour dispenser la discipline danse à l'école.

L'AQEDÉ déplore haut et fort cet état de fait qui nuit à la qualité d'enseignement des programmes tels qu'ils ont été conçus par le MELS parce qu'ils sont offerts en ne respectant pas nécessairement les orientations ministérielles.

2.2 Commentez la mise en œuvre des trois phases de production du Programme de formation de l'école québécoise : élaboration par des comités, appropriation par le personnel scolaire et implantation dans l'ensemble des écoles, publiques ou privées.

L'AQEDÉ tient à souligner que le processus d'élaboration des programmes de danse aux ordres d'enseignement primaire et secondaire a été suivi selon les règles de consultation de représentants de la discipline danse dans la majorité des régions administratives du Québec. Des équipes ont été constituées pour refléter les différentes réalités d'offre de cette discipline, selon des contextes sociaux, économiques et pédagogiques divers.

Pour favoriser l'appropriation des programmes de danse par les enseignants, divers modes d'appropriation ont été expérimentés dans le milieu scolaire pour que les enseignants se les approprient tant ceux du primaire que du secondaire : formation offerte par le MELS, formation au sein des commissions scolaires, accompagnement par les conseillers pédagogiques, au sein de la formation universitaire initiale et continue, par les associations professionnelles.

Toutefois, ces modes d'appropriation n'ont pas été uniformisés et ne se sont pas tous déployés de manière généralisée pour les enseignants de la danse⁹. Cela a eu pour effet une appropriation à géométrie variable, car il y a eu beaucoup de résistance au changement dès les premières années d'implantation (simultanée à l'appropriation). L'AQEDÉ déplore que trop souvent la mise à jour des connaissances (formation continue) n'ait pas reçu la même attention chez les spécialistes en art que chez les titulaires au primaire ou les enseignants des domaines des langues ou des sciences au secondaire.

En ce qui a trait à l'implantation de la danse dans l'ensemble des écoles, publiques ou privées, l'AQEDÉ constate que, depuis quinze ans, le développement de la discipline danse à l'école ce fait lentement, mais sûrement.

Cependant, l'AQEDÉ déplore ces lenteurs, car en général la danse a été maintenue en force là où elle était enseignée auparavant, mais qu'elle tend à s'implanter à petits pas dans des milieux où elle est absente. Le phénomène est observé surtout en région. Cette situation est due à l'implantation traditionnelle de deux arts (arts plastiques et musique) ainsi qu'au manque de connaissance de la part des C.S. au regard des ressources potentielles d'embauche (finissants de l'UQAM, AQEDÉ).

L'AQEDÉ tient à réitérer la nécessité pour le MELS de mieux faire connaître les disciplines artistiques, notamment la danse, pour diffuser les valeurs éducatives qui y sont attachées, enrayer les stéréotypes¹⁰ qui y sont associés et faire reconnaître son

⁹ « Dès 2002, les formations du domaine des arts, que le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a rendues disponibles aux enseignants, ont servi de mécanisme pour permettre l'implantation du Programme de formation dans les établissements scolaires. Ce mécanisme reposait essentiellement sur la participation volontaire des enseignants responsables des disciplines artistiques dans leurs écoles. En danse, ce sont des spécialistes de la matière et des enseignants de musique appelés à enseigner la danse dans leurs écoles d'attache, qui se sont prévalus de cette offre de formation continue. » (Raymond, 2013, p. 23)

¹⁰ Raymond et Turcotte (Raymond, C., & Turcotte, N. (2006). La danse à l'école: espace privilégié d'intégration et de distinction. *Vie Pédagogique*, 141, 37-39.) font remarquer à cet effet : « Que la danse se pratique en contexte professionnel ou scolaire, elle porte son lot de préjugés qui affecte son degré de crédibilité sociale. On dira d'elle, par exemple, qu'elle est difficile à comprendre parce qu'elle n'offre pas de discours intelligible qui permet de se reconnaître rapidement dans son quotidien. On ne se souvient pas d'une danse, dit-on, comme on se souvient d'une chanson que l'on fredonne spontanément ou d'un film dont on s'empresse de raconter l'intrigue à un ami. Quand on se laisse toucher par une danse, on n'a pas toujours les mots, et encore moins les habiletés motrices pour la partager avec les autres. » (p. 37)

Avis présenté au Conseil supérieur de l'éducation- novembre 2013

potentiel d'apprentissage. Enseignée au milieu scolaire, la danse diffère de celle qui est enseignée dans les écoles de loisirs.

2.3 La Politique d'évaluation des apprentissages est-elle cohérente avec les visées des réformes? Cette politique est-elle connue et appliquée?

L'AQEDÉ déplore la façon dont les composantes de l'évaluation des compétences de l'élève ont été introduites dans le système de l'éducation lors des réformes. Introduit sans réelle explication de ses fondements, le dossier de l'évaluation a donné lieu à de multiples glissements de sens dans les divers documents (PFEQ, Cadre d'évaluation, Progression des apprentissages). Le cadre d'évaluation chevauche actuellement deux paradigmes : l'un qualitatif dans l'évaluation de la compétence et l'autre quantitatif (numérique), non pas dans la mesure de la somme des connaissances acquises, mais dans une conversion numérique de l'appréciation des compétences maîtrisées chez les jeunes.

En ce qui concerne le bulletin unique, les résultats des élèves en danse sont transmis par une seule valeur exprimée en pourcentage. Or, la danse se développe sous trois compétences qui n'apparaissent plus au bulletin au profit d'une valeur numérique fusionnée des résultats obtenus dans les trois compétences. En ce sens, le parent n'est plus informé des résultats de niveau de maîtrise de l'élève.

De plus, l'AQEDÉ déplore le fusionnement des compétences artistiques *Interpréter* et *Créer*, tel que présenté dans les récents documents liés au Cadre d'évaluation. Certains milieux priorisant davantage le travail technique du mouvement, la création sera occultée alors qu'elle devrait être au cœur de la formation artistique de l'élève. Dans le cadre d'évaluation, les critères ne correspondent donc plus à ceux annoncés dans le PFEQ parce que deux compétences (créer et interpréter) ont été fusionnées, alors qu'elles devraient être perçues par le parent et l'enfant comme étant distinctes. Ce changement apporte beaucoup de confusion chez les enseignants. Les nouveaux critères ne répondent plus à la réalité de la pratique d'apprentissage et d'évaluation.

En atomisant les connaissances, le document portant sur la *Progression des apprentissages* peut avoir un effet indésirable dans la vision de l'apprentissage défendue par la Réforme. Il semble se produire un effet de morcèlement plutôt que d'intégration des connaissances dans des tâches complexes. La vision contextualisée, complémentaire et interactive des compétences, s'en trouve amoindrie.

Avis présenté au Conseil supérieur de l'éducation- novembre 2013

Pour faire suite à un point soulevé en amont, le manque de continuité, selon nos répondants, pose problème dans l'évaluation des apprentissages lors du bilan de fin de cycle¹¹. Il touche le niveau hétérogène des élèves qui ont des acquis versus ceux qui ont peu ou pas d'expériences antérieures.

2.4 En évaluation des apprentissages, quelle place devrait occuper le jugement professionnel du personnel enseignant?

Par son expertise, l'AQEDÉ considère que l'enseignant de la danse met en jeu et exerce son jugement professionnel dans l'évaluation des compétences disciplinaires et transversales des élèves de la danse¹².

L'enseignant de la danse exerce son jugement en regard de sa formation, de son expérience et de ses connaissances, et ce, en s'appuyant sur les critères et les attentes ministérielles.

Pour évaluer les apprentissages, l'AQEDÉ constate que les enseignants mettent en œuvre une démarche empirique importante constituée par l'analyse et par l'interprétation de preuves d'un réel développement, récupérées çà et là dans le parcours du jeune.

Pour appuyer son jugement, il utilise différents outils tels que l'observation, les traces vidéo ou écrites, les cahiers de consignation, les grilles d'évaluation de situation complexe pour rendre compte des résultats des élèves en terme de niveau de développement des compétences disciplinaires en jeu et/ou de l'acquisition des connaissances essentielles aux contenus de formations abordés. Par un processus de suivi rigoureux et balisé de l'évolution de l'élève dans l'acquisition des compétences, le spécialiste utilise en tout temps son jugement pour évaluer. L'enseignant tient compte de l'ensemble des moyens pris pour évaluer les élèves et en rendre compte par le biais de traces (cahier de l'élève, communications écrites dans l'agenda ...).

¹¹ « En arts, comme dans n'importe quel autre domaine de formation, l'évaluation remplit deux fonctions complémentaires : d'une part, elle aide à l'apprentissage puisqu'elle vise une rétroaction continue de la part de l'enseignant, permettant à l'élève de réguler ses apprentissages et de connaître ses forces et ses faiblesses. D'autre part, elle sert à la reconnaissance des compétences, c'est-à-dire à la vérification du niveau de développement atteint par l'élève dans une perspective de bilan des apprentissages ou de sanction des études (Politique d'évaluation des apprentissages, MEQ 2003, p. 30). » (p. 41)

¹² « Un processus d'évaluation des apprentissages se voulant à la fois rigoureux et souple implique que les attentes prennent plutôt appui sur les indications des programmes d'études du domaine des arts, et en particulier sur le caractère complémentaire et interdépendant des trois compétences en arts de même que sur un rapport équilibré entre les démarches empruntées par les élèves et les productions artistiques qui en découlent. » (Émond et Raymond, 2006, p. 41)

Avis présenté au Conseil supérieur de l'éducation- novembre 2013

L'évaluation est concomitante à la planification globale créée par l'enseignant et construite à partir du PFEQ. Elle tient compte des contenus à faire apprendre, des ressources à mobiliser ainsi que des exigences du programme. Le jeune étant le principal acteur de sa réussite, l'enseignant le guide, suit ses apprentissages et son développement de cours en cours. Il recueille les traces, les travaux et les données nécessaires pour rendre un portrait académique réalistes des compétences exigées et évaluées. En danse, le temps est un atout majeur et un allié, le travail continu nécessite la prise d'empreintes partielle et constante du processus vécu en classe lors des apprentissages et des évaluations. Le jugement rend le résultat académique du parcours visible et existant du jeune. L'AQEDÉ considère donc que l'enseignant exerce son jugement en reconnaissant le niveau de développement des compétences autant à travers des situations d'apprentissage que lors de situation d'évaluation-bilan.

2.5 Le bulletin unique, comme outil de communication, est-il cohérent avec la Politique d'évaluation des apprentissages et répond-il aux attentes des parents?

L'AQEDÉ affirme que le bulletin unique n'est peut-être pas aussi cohérent que souhaité comme outil de communication, puisque l'indication par pourcentage n'est pas aussi révélatrice qu'un énoncé descriptif. Les chiffres sont, dit-on, justes et précis. C'est ce que les parents réclamaient. Par contre, cette situation double le travail de l'enseignant spécialiste et porte vers un cumul des notes plutôt que sur une vue d'ensemble, ce qui est souhaité, du profil évolutif de l'élève à travers le développement des compétences. Il existe encore un flou par rapport à ce que le bulletin est devenu et ce qu'il devrait être selon la Politique d'évaluation des apprentissages.

Le bulletin unique propose une version simplifiée pour les parents et donc sommaire du niveau atteint pour l'ensemble des compétences visées de la discipline danse ou d'autres disciplines. Réparties en 70% pour la Compétence 1 (créer et interpréter des danses) et 30% pour la compétence 2 (apprécier des danses), échelonnées à travers la planification globale annuelle et par étape, ces compétences disciplinaires sont présentées sous forme d'un portrait du niveau atteint en danse. Dans certains milieux, un tableau explicatif les regroupe afin de distinguer la note unique des notes accordées en pourcentage à chacune des compétences en développement. Les parents voient la note sommaire, mais aussi pour chaque compétence le résultat distinct par étape.

2.6 L'environnement éducatif recherché dans le cadre de la réforme du curriculum (culture professionnelle collégiale, organisation en cycles d'apprentissage, leadership des directions d'école, marge de manœuvre du conseil d'établissement, etc.) est-il mis en œuvre?

Les enseignants de la danse sont souvent seuls dans leur école. Toutefois, dans celles où des équipes professorales sont formées, la culture de collégialité s'installe. Les enseignants de la danse s'intègrent aisément à des projets-écoles puisque la discipline s'allie à des projets intégrateurs. Plusieurs des projets réalisés ont par ailleurs été récompensés par le MELS (Prix ESSOR).

L'AQEDÉ constate que, comme les conseils d'établissement ont un pouvoir accru pour le choix de la grille-matières dans les écoles, les enseignants de la danse ont avantage à se retrouver dans les instances de décisions (normes et modalités – C.E.), sinon leur réalité et leurs besoins sont ignorés (surtout au primaire).³ Le bilan que trace l'AQEDÉ au sujet des réformes du curriculum et des programmes ainsi que de leur mise en œuvre au préscolaire, au primaire et au secondaire.

L'AQEDÉ trace un bilan plutôt positif des réformes en ce qui concerne la danse à l'école. La danse se prête à l'apprentissage par compétences, et ce, par un programme complexe (et pour certains, difficile à s'approprier).

Toutefois, l'AQEDÉ souligne l'enrichissement de la danse comme matière pédagogique notamment par l'ajout de nouveaux contenus ou de ressources professionnelles artistiques (entre autres par le biais du Répertoire de ressources Culture-Éducation ou du programme d'artistes en résidence Libre comme l'art).

L'AQEDÉ souligne les principaux leviers sur lesquels les milieux ont pu s'appuyer:

- ✓ La sanction des études de 4^e secondaire sous la formation obligatoire en arts à laquelle la discipline artistique de la danse est nécessaire;
- ✓ L'expertise et le professionnalisme dont font preuve les enseignants spécialistes en danse;
- ✓ La dimension culturelle au sein du PFEQ, dimension dont la danse est porteuse;
- ✓ L'accessibilité de la danse pour tous;
- ✓ La reconnaissance de la formation artistique obligatoire des jeunes, notamment par la danse;
- ✓ Le potentiel d'interdisciplinarité de la danse à partir de tâches concrètes, contextualisées et intégratrices;
- ✓ La présence d'enseignants formés aux principes d'une approche par compétences et d'une conception constructiviste de l'apprentissage;
- ✓ L'engouement de plus en plus grand pour la danse à l'école.

L'AQEDÉ souligne les principaux obstacles rencontrés tout au long de la mise en œuvre de ces réformes:

- Les multiples interprétations des décideurs quant au régime pédagogique;
- La méconnaissance de la discipline danse par les décideurs du milieu de l'éducation;
- Le manque de directives claires pour l'offre de la danse dans les écoles québécoises :
Par exemple le temps non réparti au primaire ou les options artistiques au secondaire;
- Le manque d'enseignants spécialistes dans les écoles;
- L'absence d'un champ disciplinaire d'embauche¹³ pour la danse;
- Le manque de lieux adaptés permettant un enseignement sécuritaire et de qualité;
- Le développement «timide» de cette discipline en région;
- Le manque de temps dans la grille horaire pour développer adéquatement les trois compétences artistiques;
- L'imprécision de certains aspects liés à l'évaluation;
- Le jumelage des deux compétences *créer- interpréter* pour l'évaluation;
- Les lacunes dans les ressources pour le développement de la compétence *apprécier*¹⁴;
- La rareté du matériel didactique (documents pédagogiques – guides);
- Le manque de conseillers pédagogiques en arts.

¹³ « Il est en effet assez récent que la danse soit enseignée de manière autonome, dans sa pleine dimension artistique. Cependant, les enseignants spécialisés en danse ne possèdent toujours pas de champ syndical qui leur serait propre. Selon les commissions scolaires, on associe encore la tâche d'enseignant de danse aux champs syndicaux de l'éducation physique, de la musique ou encore à celui qualifié d'« autre ». Il n'est donc pas surprenant que la profession d'enseignant de danse au Québec ne fasse l'objet d'aucune statistique auprès des centrales syndicales qui encadrent la profession d'enseignant en milieu scolaire, comme la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) affiliée à la Centrale des syndicats du Québec (CSQ). Néanmoins, depuis l'automne 2011, un comité statutaire a été formé au sein de l'AQEDÉ pour négocier l'obtention d'un champ syndical autonome en enseignement de la danse, notamment auprès de la CSQ. » (Raymond, 2013, p. 20)

¹⁴ « À ce chapitre, depuis le début des années 2000, certaines compagnies de danse québécoises (*Bouge de là, Le Fils d'Adrien danse, Maribé – sors de ce corps*, etc.) destinent leurs créations au jeune public. Les chorégraphes¹⁴ de ces compagnies sont inscrits au *Répertoire de ressources culture-éducation* que le ministère de la Culture et des Communications (Gouvernement du Québec, 2012) met à la disposition des enseignants du milieu scolaire sur internet. Les artistes qui s'y trouvent ont été retenus pour la qualité des ateliers qu'ils offrent aux jeunes dès la maternelle. Si les enseignants de danse disposent d'un budget suffisant pour convoquer un artiste de la danse dans leur classe, ils contribuent dès lors à l'éducation esthétique des élèves.

Toutefois, il en va autrement dans la réalité. Comme les budgets des écoles sont limités, l'enseignant doit se tourner vers des œuvres captées sur vidéo dont les droits de diffusion à des fins éducatives sont rarement libérés (Raymond, 2001; Turcotte, 2004). S'il constitue un réel obstacle au développement de la compétence d'appréciation, ce problème tend toutefois à se résorber grâce à la mise en ligne d'un plus grand nombre d'extraits d'œuvres chorégraphiques sur les sites internet des compagnies de danse contemporaine d'ici et d'ailleurs. » (Raymond, 2013)

Avis présenté au Conseil supérieur de l'éducation- novembre 2013

4. Les perspectives d'avenir des réformes du curriculum et des programmes au préscolaire, au primaire, au secondaire

4.1 Que faut-il conserver?

- La formation obligatoire et continue en arts (comprenant les 4 disciplines) par le développement des trois compétences artistiques;
- La perspective culturelle du PFEQ.

4.2 Que faut-il réviser?

- Le régime pédagogique devrait stipuler que:
 - le 2^e art dispensé au primaire le soit en continuité à partir du 2^e cycle;
 - le temps minimum requis pour l'enseignement des deux disciplines artistiques au primaire soit d'une heure par discipline;
 - l'enseignement d'une discipline artistique soit en continuité de la 3^e à la 5^e secondaire;
 - le temps d'enseignement des cours d'art offerts au 2 cycle du secondaire soit de 100 heures par année.
- Le jumelage de deux compétences *créer-interpréter* entraîne la fusion forcée des critères d'évaluation. Les associations suivantes seraient plus logiques: *créer-apprécier et interpréter-apprécier*;
- Un document unique de référence en évaluation mis à jour et transmis annuellement par la direction de l'école;

4.3 Que faut-il abandonner?

- La fusion forcée des critères associés aux compétences pratiques de création et d'interprétation;
- Le manque de clarté du régime pédagogique.

CONCLUSION

Au terme de ce mémoire sur les réformes des programmes et du curriculum, l'AQEDÉ conclut qu'elles ont eu un effet structurant pour la danse à l'école. Elle stipule toutefois que des améliorations quant à la mise en œuvre du PFEQ et du curriculum pourraient améliorer la situation. L'AQEDÉ juge essentielle la reconnaissance de la formation des enseignants spécialistes de la danse comme décrite dans le PFEQ et ce, pour que soit mis de l'avant son plein essor dans le milieu scolaire. Il est récurrent d'observer que des enseignants d'éducation physique, de musique ou d'autres matières, enseignent la danse.

L'AQEDÉ affirme que cela ne permet pas l'enseignement de la danse selon les orientations et les fondements de la réforme. Cette situation freine sa mise en œuvre. Nous espérons que les travaux que poursuit l'AQEDÉ pour le champ reconnaissance de la discipline de la danse¹⁵ dans les milieux scolaires aideront à poursuivre l'intégration de la danse à l'école et à la faire reconnaître à sa juste valeur.

En 2013, l'accompagnement, la formation continue et les mises à jour sont nécessaires aux enseignants spécialistes de la danse pour actualiser leurs pratiques et assurer la cohérence de leur rôle d'enseignant. L'AQEDÉ juge essentiel que des guides pédagogiques accompagnent les programmes québécois de danse, car il y a peu de matériel didactique pour enseigner la danse à l'école¹⁶. Finalement, l'AQEDÉ tient à réaffirmer que la danse doit être reconnue (par le ministère, les directions, le personnel et les parents) au même titre que les autres matières étudiées à l'école en lui permettant de s'implanter avec vigueur dans les milieux scolaires.

¹⁵ « Dans les années 1980, la danse à l'école primaire trouvait sa place dans ce qu'on appelait le « volet expression », qui était intégré au programme d'éducation physique et aux cours de musique. Il est en effet assez récent que la danse soit enseignée de manière autonome, dans sa pleine dimension artistique. Cependant, les enseignants spécialisés en danse ne possèdent toujours pas de champ syndical qui leur est propre. Selon les commissions scolaires, on associe encore la tâche d'enseignant de danse aux champs syndicaux de l'éducation physique, de la musique ou encore à celui qualifié d'« autre ». Il n'est donc pas surprenant que la profession d'enseignant de danse au Québec ne fasse l'objet d'aucune statistique auprès des centrales syndicales qui encadrent la profession d'enseignant en milieu scolaire, comme la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) affiliée à la Centrale des syndicats du Québec (CSQ). Néanmoins, depuis l'automne 2011, un comité statutaire a été formé au sein de l'AQEDÉ pour négocier l'obtention d'un champ syndical autonome en enseignement de la danse, notamment auprès de la CSQ. » (Raymond, 2013, p. 20)

¹⁶ Raymond (2103) précise que : « En effet, la consultation des catalogues de matériel didactique publié par les maisons d'édition québécoises montre que la danse est aujourd'hui l'une des rares disciplines pour lesquelles on ne produit pas d'instruments de soutien, de médiation et de référence didactique (Lebrun, 2007). D'ailleurs, la parution du dernier ouvrage didactique québécois portant exclusivement sur l'enseignement de la danse remonte au début des années 1980 (Bruneau et Lord, 1983). On l'avait conçu en complément des premiers guides pédagogiques de danse publiés par le ministère de l'Éducation en 1983. Depuis, aucune maison d'édition québécoise n'a accepté de financer la production de matériel spécialisé dans cette discipline, même si certains savoirs propres à la danse, tirés des programmes d'études en vigueur, ont été introduits dans certains ouvrages didactiques en art, notamment en musique. » (p. 46)

Avis présenté au Conseil supérieur de l'éducation- novembre 2013

Pour ce faire, l'AQEDÉ invite le CSÉ à se pencher sur des mécanismes possibles d'atténuation des obstacles identifiés dans cet avis.

En remerciant le Conseil supérieur de l'éducation d'avoir acquiescé la réception et la lecture de ce mémoire, l'AQEDÉ se rend disponible pour participer à des échanges complémentaires si cela est nécessaire.

BIBLIOGRAPHIE

- Commission des universités sur les programmes. (2000). *Les programmes d'arts dans les universités du Québec: arts visuels et médiatiques, design, danse, art dramatique, étude et production cinématographique, enseignement des arts, histoire de l'art, muséologie.*
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (1988). *Le rapport Parent, vingt-cinq ans après.* . Québec: Les Publications du Québec.
- Duval, H. (2011). *Construction identitaire d'enseignantes de la danse en milieu scolaire (EDMS): sphères de négociations, tensions et stratégies identitaires.* Université de Montréal, Montréal.
- Gouvernement du Québec. (1995). *Réaffirmer l'école.* Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec. (1997). *L'école tout un programme. Énoncé de politiques éducatives.* Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2000). *Programme de formation de l'école québécoise, préscolaire et 3 cycles du primaire.* Québec: Ministère de l'Éducation
- Gouvernement du Québec. (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle.* . Québec: Ministère de l'Éducation
- Gouvernement du Québec. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle.* Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Raymond, C., & Turcotte, N. (2006). La danse à l'école: espace privilégié d'intégration et de distinction. *Vie Pédagogique*, 141, 37-39.
- Raymond, C. et Émond, L. (2006). L'évaluation des apprentissages en arts : dénouer ou trancher le nœud gordien? *Vie pédagogique*, (141), 41-45.
- Raymond, C. (2013 non publié). L'enseignement de la danse à l'école primaire québécoise : comprendre les pratiques effectives de transposition didactique. Thèse de doctorat en éducation en cours de rédaction. Université de Sherbrooke. Québec
- Turcotte, N. (2004). *Contribution du milieu culturel sur l'éducation artistique et culturelle des jeunes Québécois d'âge scolaire.* Mémoire de maîtrise en danse de type recherche, Université du Québec à Montréal.

ANNEXE 1

Pourquoi je danse à l'école?



Je danse à l'école car cela me donne la chance de créer. J'observe que même les personnes timides parviennent à s'exprimer par le mouvement. La danse est bien plus qu'un cours normal, c'est un cours de vie et de démocratie. Si l'on souhaite former des jeunes à penser et à se connaître, il faut s'assurer alors d'offrir la danse à l'école.

Justine Babineau Therrien



Je danse à l'école car j'aime apprendre cet art qui me permet aussi de mieux me connaître. La danse me permet d'acquérir de la confiance ainsi que de l'estime. À chaque cours de danse je suis invitée à me dépasser et j'y parviens presque toujours!

Solène Bazinet



Je danse à l'école pour rencontrer des artistes et faire des sorties culturelles. En plus d'évoluer comme interprète, ces rencontres me permettent de développer mon regard critique et mon côté créatif.

Catherine Poisson



Je danse à l'école car cela me permet de m'exprimer, de dire ce que je ressens, sans pour autant avoir à parler. En trois ans de danse au collège, j'ai fait beaucoup de chemin par rapport à ma culture générale et j'en suis fière et contente de savoir qu'il m'en reste tant à apprendre.

Andréa Drolet



Je danse à l'école car ça me permet d'avoir confiance en moi lorsque je monte sur scène. En plus, on fait tellement de trucs amusants, surtout les diagonales! On s'enrichit, on apprend, on développe une ouverture d'esprit. On apprend à aimer ce qui est étrange, car dans l'étrange il y a du beau. La danse à l'école c'est le petit PLUS de ma journée.

Camille Blanchet Savard

Je danse à l'école car cette forme d'art contribue à une meilleure santé physique tout en me permettant d'exploiter ma créativité.

Stéphanie Aubé



Je continue de danser à l'école car je me suis liée avec les autres élèves danseurs avec qui je développe des amitiés plus intimes puisque les projets de création nous permettent de découvrir plusieurs facettes de nos amis.

Marie Lachance Forget

Je danse à l'école, car dans ce programme il n'y a pas de bons ou de mauvais élèves. Chacun possède des capacités artistiques que les enseignants veillent à stimuler. La danse offre l'occasion d'exprimer des choses qu'autrement on n'aurait jamais su dire.

Bénédicte Martin



Je danse à l'école, car quand on est adolescent, on a tout plein de chose à dire et une opinion à forger. En danse, j'ai développé ma concentration et ma mémorisation, ce qui m'aide beaucoup dans mes autres matières.

Isabelle Tremblay

