

LA CONSTRUCTION D'UN NOUVEAU DOMAINE D'EXPERTISE POUR LES ENSEIGNANTS LA TRANSDISCIPLINARITÉ¹

LIORA BRESLER*

Résumé

Dans cet article, je fais un survol historique de la transdisciplinarité dans le contexte de l'intégration. En partant de ma recherche sur les écoles ordinaires et les écoles-pilotes, je présente plusieurs modèles de transdisciplinarité entre les arts et les sciences dans l'enseignement secondaire en me concentrant sur les perspectives des participants et l'influence de ces modèles sur ceux qui s'y engagent – c'est-à-dire les enseignants et les élèves. J'examine les coûts personnels et professionnels et les bénéfices, et enfin, ce que cela peut signifier pour la profession. La deuxième partie de l'article fournit un cadre à la transdisciplinarité. Dans la troisième partie, je propose une réflexion sur les dynamiques qui permettent de faciliter le travail transprofessionnel en facilitant ce que j'appelle des « zones de pratique transformative » (transformative practice zones).

25

Abstract

In this paper, I sketch a brief history of crossing borders within the context of integration. Based on my research in ordinary and exemplary schools, I discuss several models of crossing borders between arts and sciences in secondary schools, focusing on the perspectives of participants and how it impacts those who engage in it – the teachers and students. I examine the professional and personal costs and benefits, and, ultimately, what it can mean to the profession. The second part of the paper provides a framework for crossing borders. In the

1 - Une autre version de cet article a été publiée dans L. Bresler «Out of the Trenches: The Joys (and Risks) of Cross-Disciplinary Collaborations», *Council of Research in music Education*, 2003, n° 152, pp. 17-39.

* - Liora Bresler, Université de l'Illinois à Urbana-Champaign, USA.

third part, I reflect on the dynamics that are needed to facilitate work across professions, facilitating what I call "transformative practice zones" (TPZ).

Resumen

En este artículo, toco por encima la historia de la transdisciplinariedad en el contexto de la integración. A partir de mi investigación sobre las escuelas corrientes y las escuelas pilotos, presento varios modelos de transdisciplinariedad entre las artes y las ciencias en la enseñanza secundaria, concentrándome en las perspectivas de los participantes y la influencia de esos modelos sobre los que se implican en ella – es decir los docentes y los alumnos. Examino los costos personales y profesionales y los beneficios, y por fin, lo que puede significar para la profesión. La segunda parte del artículo proporciona un marco a la transdisciplinariedad. En la tercera parte, propongo una reflexión sobre las dinámicas que permiten facilitar el trabajo transprofesional facilitando lo que llamo "zonas de práctica transformativa" (transformative practice zones).

Zusammenfassung

In diesem Artikel überfliege ich die Transdisziplinarität im Kontext der Integration. Indem ich von meiner Forschung über die üblichen Schulen und die Pilotschulen ausgehe, stelle ich mehrere Modelle der Transdisziplinarität zwischen der Kunst und der Wissenschaft in der Sekundarstufe vor und ich konzentriere mich dabei auf die Perspektiven der Teilnehmer und den Einfluss dieser Modelle auf die, die sich dafür entscheiden – das heißt die Lehrer und die Schüler. Ich prüfe die persönlichen und beruflichen Kosten und die Gewinne und schließlich, was das für den Berufsstand bedeuten kann. Der zweite Teil des Artikels bietet der Transdisziplinarität einen Rahmen. Im dritten Teil schlage ich vor, über die Dynamik nachzudenken, die erlaubt, die transprofessionelle Arbeit zu erleichtern, indem sie, was ich "Zonen transformativer Tätigkeit" (transformative practice zones) nenne, erleichtert.

Introduction

L'expertise disciplinaire permet-elle de traverser les frontières de la discipline ? Faut-il changer les définitions traditionnelles et si cela est le cas, de quelles façons ? En se fondant sur les différentes disciplines de l'enseignement artistique (2), cet article présente certaines visions et possibilités de l'expertise des enseignants dans les domaines des arts et des sciences.

Certes, l'isolement des disciplines n'est pas limité aux écoles, il est souvent aussi caractéristique du monde universitaire qui renvoie à des structures traditionnelles et à des images qui maintiennent des « frontières rigides » entre les matières générales (Detels, 1999). L'isolement professionnel est également évident dans la culture de la recherche en éducation qui se caractérise par un certain manque de communication et même entre les chercheurs et les praticiens dans un même domaine (par ex., Bresler, 1993a). Actuellement, le problème de la collaboration concerne particulièrement les écoles et les universités. Nous vivons dans un monde qui est reconnu comme interconnecté et interdépendant. Sa culture (les arts, les sciences et, en effet, le système de valeurs dans son ensemble) est souvent extrêmement localisée et en même temps très influencée par l'accélération de la mondialisation (par ex., Bresler, Ardichvili, 2002). En éducation, nos conceptions sur la nature de l'apprentissage et la construction du savoir ont subi un glissement de paradigme : on était autrefois centré sur l'individu et maintenant on est plutôt centré sur la communauté. Ce changement est illustré par la domination des théories Vygotskiennes sur la pensée en éducation (Vygotiki, 1986), et les concepts de communautés de pratique qui s'y rattachent (par ex., Lave, Wenger, 1991 ; Wenger, 1998).

27

En me concentrant sur les établissements secondaires, je suggère dans cet article que les frontières entre les arts et les sciences peuvent être négociées pour créer des passages entre disciplines, que cela peut constituer une expérience unique qui permet aux participants de se développer sur les plans intellectuels et institutionnels. J'analyse l'apprentissage que ce processus de passage des frontières implique, comment les relations de collaboration influencent le rôle institutionnel des enseignants d'arts plastiques, et les bénéfices professionnels d'une telle relation, notamment le plaisir que procure le fait de faciliter le développement personnel des élèves en établissant des connections à l'intérieur du programme scolaire. Clairement, la transdisciplinarité ne devrait pas être imposée avec des résultats prescrits d'avance mais être un processus ouvert, généré par le développement personnel et des relations significatives.

2 - La musique, les arts plastiques, la danse et le théâtre.

Qu'est-ce qui permet de traverser réellement les frontières, de ne pas se contenter de conduire un travail en équipe dans lequel chaque personne assume une partie de la tâche mais qu'elle s'engage dans un processus qui nous transforme et élargit nos horizons? La collaboration avec d'autres disciplines et d'autres institutions implique non seulement ce que nous faisons en termes de contenu et de pédagogie mais aussi la construction de structures pour la faciliter. Au plus profond, cela implique notre personnalité, notre vision de l'éducation et notre identité professionnelle. Des collaborations peuvent être générées dans un contexte bienveillant qui promet un développement personnel et des apports psychiques (sinon financiers...) ou encore être motivées par un problème ou une dissonance. Comme dans toute relation transformative, les collaborations professionnelles ne sont jamais faciles. Elles nous obligent à sortir de notre zone de confort. Elles prennent du temps et de l'énergie et elles ne sont pas toujours couronnées de succès. Mais elles peuvent offrir des possibilités extraordinaires d'évoluer et d'être efficace d'une manière nouvelle et différente.

Quiconque tente de résoudre des problèmes scolaires devrait être conscient du fait que les établissements scolaires sont des institutions notoirement complexes et qui résistent au changement. Seymour Sarason, universitaire connu spécialisé dans le changement en éducation, affirme que les caractéristiques, les traditions et la dynamique organisationnelle du système scolaire sont « plus ou moins des obstacles fatals qui empêchent d'atteindre des buts même modestes et limités » (1990, p. 12). En outre, les situations de la « vie réelle », ne se prêtent jamais à de simples prescriptions. Le contexte de l'environnement éducatif ne permet pas d'appliquer des recettes « toute faites ». Chaque système, qu'il soit micro ou macro, possède ses caractéristiques uniques et chacun d'entre nous a des engagements et des façons de travailler différents. Ainsi, mes propres réflexions sont une invitation pour le lecteur à considérer ce qui peut s'appliquer et ce qui est transférable à leurs propres environnements et circonstances.

APERÇU HISTORIQUE DU PROGRAMME SCOLAIRE INTÉGRÉ

L'attention portée à la transversalité entre les disciplines n'est pas nouvelle. L'interaction plonge ses racines dans les idéaux de l'éducation progressiste et son programme scolaire centré sur l'enfant au début du xx^e siècle. John Dewey, qui joua un rôle important dans la formation des idéaux de la pédagogie progressiste, considérait l'expérience et en particulier l'expérience *esthétique* comme le fondement sur lequel l'enseignement devait s'appuyer (1934), bien plus que le simple programme scolaire formel et symbolique.

La notion d'*intégration* connut un renouveau dans les années 60-70, période de bouleversement social au cours de laquelle le souci de la réussite des élèves céda le

pas à celui de l'expérience vécue par les élèves. Au lieu de considérer le programme scolaire comme une entité définie de façon rigide, donnée une fois pour toutes, des éducateurs portèrent leur attention sur le sens qu'il avait pour les élèves. Les matières générales de base perdirent une partie de leur contenu traditionnel tandis qu'on conféra aux arts un statut plus légitime et même enviable. Ce climat d'innovation et d'expérimentation avec de nouveaux buts, contenus et pédagogies a favorisé une fusion entre les arts et les matières d'enseignement général.

Au cours de la dernière décennie, nous semblons avoir assisté à un regain d'intérêt pour la transdisciplinarité. Les partisans de l'intégration témoignent d'une diversité de points de vue, d'intérêts et d'objectifs. La transdisciplinarité, comme tout concept, est une construction et peut avoir différents sens selon les personnes qui s'y réfèrent en termes de contenus, de ressources, de structures et de pédagogies. Chaque groupe de professionnels – les chefs d'établissement, les professeurs de matières d'enseignement général et les spécialistes dans les domaines artistiques – a son point de vue sur les contenus et les pédagogies, et a souvent en tête un modèle différent de ce que l'intégration implique en termes de ressource, d'organisation du temps, de structure et de résultat. D'où le besoin d'espace pour débattre de ces visions et interprétations diverses, un espace pour faire naître un projet commun.

Broudy et Eisner ont tous deux joué un rôle important en faveur du positionnement central de l'art à l'intérieur des programmes scolaires. Broudy considérait que les buts de l'éducation étaient le développement des potentiels intellectuels et des facultés d'analyse de l'individu. Le patrimoine culturel est incarné dans les formes esthétiques. La formation de la perception imaginative des formes esthétiques constitue, selon Broudy, l'enseignement de l'esthétique ; c'est aussi pour lui le rôle de l'enseignement de la musique (et des arts) (Broudy, 1972).

29

Le raisonnement d'Elliot Eisner en faveur de l'intégration des arts est lié à l'importance de ce qu'il identifie comme « formes de représentation » (1982). Les formes de représentation auditives, visuelles et kinesthésiques développent notre capacité à interagir, à comprendre le monde qui nous entoure et à percevoir ses significations multiples. En élargissant les formes de représentation multiples au-delà du verbal et du numérique, notre perception du monde est immensément enrichie. Ce qui rend ces formes significatives dans les arts est la relation de dépendance, de réciprocité qui existe entre la cognition et l'affect.

Mis à part les grandes idées, quelles formes est-ce que la transversalité prend sur le terrain, dans la pratique à l'école? Michael Fullan (1982) a observé que pour qu'il y ait amélioration, il ne suffisait pas de poser des objectifs et de monter le niveau, mais qu'il était préférable d'évaluer de façon réaliste les écoles et les classes, d'analyser finement les problèmes et de repérer précisément les secteurs que l'on

veut améliorer. En conséquence, les recherches qualitatives sur lesquelles cet article se base visaient à mieux comprendre la façon dont les pratiques influent sur l'école. Le choix des écoles pour ces études – ordinaires et pilotes – était réfléchi. Les écoles exemplaires servent à donner des idées et à montrer ce à quoi on peut aspirer, les écoles ordinaires nous permettent d'appréhender les réussites et les difficultés courantes ou typiques.

Vers la fin des années 80, j'ai participé à une étude de trois ans sur l'enseignement artistique aux États-Unis (Bresler, 1993b ; 1996 ; Stake, Bresler, Marbry, 1991). L'étude, commandée et financée par la Fondation nationale pour les Arts était centrée sur les écoles « ordinaires ».

À partir de cette étude, j'ai constaté l'existence de plusieurs modèles d'intégration de l'enseignement artistique, chacun avec sa propre charte d'objectifs, de contenus, de méthodes pédagogiques et de rôles institutionnels dans l'établissement (Bressler, 1995). Le modèle dominant dans tous les contextes était ce que j'ai appelé le « mode subalterne d'intégration », dans lequel le rapport était unidirectionnel, la musique et les autres arts étant soumis aux programmes scolaires en ce qui concerne les contenus, les pédagogies, les structures. Un second modèle d'intégration, que j'ai appelé « le modèle cognitif égalitaire » était plus rare et figurait seulement dans les programmes destinés aux bons élèves. Les arts y figuraient à égalité avec les autres disciplines, intégrés dans le programme scolaire avec des contenus, des compétences, des formes d'expression et des modes de pensée propres aux arts, appréhendant des questions plus vastes, telles qu'elles se présentent dans le domaine artistique. Dans une autre étude, commandée par le Centre Getty et la Direction de l'enseignement, on m'a demandé d'étudier l'intégration des matières artistiques aux disciplines traditionnelles dans cinq lycées. Ces lycées ont été sélectionnés par rapport à leur engagement qui a été évalué à travers un processus d'évaluation comportant des centaines de propositions. Dans les deux études, les données comprenaient de très nombreuses observations sur les cours portant sur une seule discipline et les cours intégrant plus d'une discipline, les productions et les questionnements des élèves, les manifestations artistiques ainsi que les réunions pédagogiques, les entretiens approfondis avec les enseignants, l'administration, les élèves et les parents, l'analyse des outils pédagogiques utilisés et les travaux des élèves (Bresler, 1997).

Dans ces études, chaque établissement était unique. Chaque site avait sa propre histoire et il n'y avait pas deux expériences interchangeables. Toutefois il est possible d'identifier des schémas communs dans les modes d'intégration des disciplines et dans les chemins empruntés par les arts pour contribuer au développement des élèves et des lycées.

Bénéfices et dangers de l'intégration

Comme on peut s'y attendre, les écoles faisant partie de l'étude commandée par le Centre Getty et le Conseil de l'enseignement avaient développé des collaborations entre disciplines riches de par leur intensité et de par les champs couverts. Le soutien financier de ces écoles par le Centre Getty fut accordé à condition que le directeur d'études et les enseignants s'engagent à travailler ensemble pour intégrer les arts dans les programmes. Dans toutes les écoles, c'était la discipline des arts visuels qui, intégrée à l'enseignement de l'anglais (littérature anglaise) et à l'enseignement des sciences sociales (l'histoire) se prêtait le mieux à l'établissement de liens transdisciplinaires. Le programme intégrant les domaines artistiques fut présenté dans ses contextes sociaux, culturels et scientifiques. Cette présentation rendait plus visible sa force d'expression, mettant en valeur l'expérience de l'art et de son contenu social. Le processus mettait en avant les questions philosophiques, les aspects communs entre disciplines et les thèmes transdisciplinaires. Le mode d'intégration incluait l'apprentissage du regard de l'artiste, de sa façon d'analyser, de s'exprimer pour élargir l'enquête. Les orientations pédagogiques comprenaient des chantiers et des constructions de modèles plutôt que des approches didactiques centrées sur l'enseignant. Les professeurs de sciences ont adopté des stratégies d'évaluation pour les matières artistiques telles que dossiers personnels, projets, et parfois représentations plutôt que le recours systématique aux interrogations écrites et aux essais. Ils encourageaient la présentation de concepts et d'idées dans différents modes d'expression – musique, mouvement, arts visuels.

Dans les cinq écoles, l'apprentissage transdisciplinaire incluait des projets individuels et en petits groupes, il ne se référait pas exclusivement au groupe-classe entière comme c'est le cas dans un enseignement plus traditionnel. À cause de l'importance accordée aux questions socioculturelles et à l'interprétation personnelle, le travail des élèves comportait parfois des recherches individuelles et la communication de leur recherche aux autres. Ces projets individuels développaient des capacités d'analyse très avancées, favorisaient des interprétations de haut niveau et l'élaboration de significations personnelles. Dans l'école de Boston, le programme comportait des thèmes ouverts pour chaque semestre : « mythologie », « le héros idéal », « les vies publiques », « les mondes privés » et le « pouvoir de l'image ». Ces thèmes étaient orientés vers l'enquête, centrés sur des questions plutôt que sur des « domaines à étudier ». Des relations riches de sens furent construites entre le « passé » (dans les événements historiques, les sciences, la littérature, la musique et les arts visuels) et le présent. Elles furent également développées en trouvant des connections entre l'Amérique contemporaine et des cultures et pays très lointains (par exemple, la lecture des images depuis l'Antiquité en Égypte, en Chine et en Grèce jusqu'à l'Amérique contemporaine). En conséquence, l'intégration des arts engendra souvent un programme qui donnait du sens aux études aussi bien sur le plan personnel que sur le plan social pour les élèves.

Tous les programmes transdisciplinaires mentionnés jusqu'ici ont souligné le fait que formuler un problème était aussi important que le fait de lui apporter une solution. Ils incorporaient toute une gamme de trames et de modes de pensée qui permettaient d'interpréter une œuvre d'art et de rendre explicite la pertinence des idées en regard des intérêts personnels des élèves ainsi que des problèmes et valeurs de la société contemporaine. Les disciplines artistiques intégrées ont mis en valeur des questions esthétiques en posant des questions sur la nature de l'art, sur la façon dont il influence celui qui regarde, sur l'importance de la cognition et de l'affect dans l'expérience esthétique.

Comme dans toutes les relations significatives, la création des programmes transversaux fut le fruit d'un travail collectif plutôt qu'individuel. Les collaborations transprofessionnelles et transdisciplinaires ont évolué dans le temps à l'intérieur des structures formelles et informelles mises à disposition pour le travail collectif. Il a fallu du temps pour que la confiance s'établisse, pour comprendre les engagements, les types de pédagogies, les contenus disciplinaires des uns et des autres. Il a fallu du temps pour faire émerger les idées, les expérimenter, les adapter et les essayer de nouveau. Les programmes se sont développés et ont évolué, souvent avec lenteur, en se confrontant aux problèmes et en les résolvant, en reconnaissant les réussites et en en tirant des leçons. Dans l'école de Boston, par exemple, le programme a progressivement et lentement inclus des médias visuels et des supports dans les matières qui n'intègrent pas les arts dans leurs champs d'étude de façon courante. C'est seulement après la réussite de la collaboration entre l'histoire, la littérature et les arts visuels que la transdisciplinarité fut étendue aux mathématiques. Les élèves ont créé un projet sur la proportion, se servant des proportions classiques pour mesurer les œuvres d'art, leurs propres corps et leur environnement. Dans le processus de délibération et de consultation, les enseignants des disciplines artistiques, traditionnellement tenus à l'écart dans les écoles, ont été pleinement intégrés à la mission de l'école et ont été perçus comme ayant une position clé dans les buts partagés de l'éducation.

Les bénéfices de la collaboration pour les enseignants

Le développement personnel. De quelle façon le travail en collaboration a-t-il touché les enseignants ? L'effet le plus évident a été un changement de rôle pour les enseignants qui participaient à l'action dans les cinq sites – un mouvement qui se dessine plus nettement vers un *développement* plus qu'une simple mise en place des programmes. En développant des programmes intégrés, les professeurs de sciences et les professeurs de sciences sociales se sont éloignés des manuels, et les professeurs des disciplines artistiques se sont moins limités aux exercices traditionnels ; ils ne se sont plus contentés des strictes compétences spécifiques à la discipline, mais ont donné une plus large part à des projets plus ouverts, qui englobent des thèmes, des sujets et des

questions interdépendants. Au cours de ce processus, ils ont puisé dans une gamme plus vaste de ressources pédagogiques. Sur un plan plus fondamental, ils ont développé une écoute réciproque et élargi la vision qu'ils ont de leur discipline.

Changement de l'image qu'on a de soi-même. Souvent, les professeurs ont soulevé au cours de nos conversations, la question des changements progressifs mais fondamentaux de l'image qu'ils avaient de l'enseignement, changement déclenché par le processus de ces relations de collaboration. Les professeurs se voyaient comme faisant partie d'un tout, par rapport au professeur enseignant seul à des classes entières. Les professeurs dirent qu'ils avaient pris conscience de la façon dont leur programme s'articulait aux autres programmes, des effets que leur programme avait sur les autres disciplines, ainsi que des apports des autres disciplines. Ceci se manifestait même au niveau du choix de matériel pédagogique, certains professeurs cherchant des outils susceptibles d'intéresser leurs collègues.

Les bénéfices de la collaboration des professeurs pour les élèves

Le plus souvent les étudiants passent leur journée à naviguer d'une discipline à l'autre – parfois quatre ou cinq disciplines dans une même journée. Les étudiants ont dit que la transversalité rendait leur programme plus naturel et plus fluide. Les projets individuels d'étudiants reflétaient un plus grand degré d'appropriation de leur travail et avaient un lien avec des questions d'identité, de voix, de fierté par rapport à leurs propres idées et par rapport à la création. Dans la tradition du « questionnement » (parfois concernant les concepts scientifiques, parfois dans le domaine des arts), les étudiants partageaient souvent leurs explorations scientifiques à travers des modes artistiques, assumant des rôles d'interprétation et de réflexion.

33

Les arts intégrés étaient caractérisés par la participation active des étudiants, à la fois sur le plan individuel et en tant que groupe. La participation incluait le fait de poser des questions, d'avancer des interprétations en s'appuyant sur les activités et les suggestions des autres, en expérimentant, en définissant des règles plutôt qu'en se contentant de suivre des règles, en définissant des critères de qualité et en s'efforçant d'y répondre. Les questions plus vastes qui encadraient le programme ont motivé les étudiants à puiser à différentes sources (et parfois ils ont eu l'initiative d'identifier ces sources).

Qu'est-ce donc dans l'intégration qui a déclenché un tel degré d'appropriation et de fierté? Une partie de la réponse se trouve, je pense, dans la transformation que les professeurs ont vécue grâce à leurs collaborations. Leur dynamique de groupe a reflété le même processus qui consistait à poser de nouvelles questions, à produire des interprétations, à construire à partir des idées des autres et à définir de nouvelles règles.

Le fait d'avoir vécu cette expérience riche d'apprentissages a servi implicitement de modèle d'engagement actif qui peut ensuite être développé pour en faire profiter les étudiants.

LA NOTION D'ESTHÉTIQUE ET SES IMPLICATIONS POUR L'INTÉGRATION DES DISCIPLINES

Une façon d'envisager la transdisciplinarité concernant les arts est de reconnaître le rôle que joue l'esthétique dans l'éducation. L'esthétique, selon Dewey, est une façon d'être et de savoir, basée sur l'expérience et la recherche (Dewey, 1934). Dans cette perspective, les liens que l'apprenant établit et la transformation de cet apprenant sont cruciales. Pour Dewey, un savoir n'existe qu'à partir du moment où le sujet sachant se l'est approprié : « Dans une expérience, les objets et les événements appartenant au monde, physique et social, sont transformés par le contexte humain auquel ils sont intégrés, tandis que la créature vivante est changée et croît à travers son interaction avec des éléments qui jusqu'alors étaient extérieurs à elle-même. » (*op. cit.*, p. 246)

Ces notions d'esthétique basées sur une expérience intense et sur la recherche se prêtent à l'intégration des disciplines scolaires à part égale. Dewey considère que les sciences et les arts sont des activités intellectuelles qui partagent les mêmes caractéristiques en ce qui concerne le processus d'enquête, la même activité conceptuelle, au-delà des définitions étroites de la cognition : « La différence entre le domaine esthétique et le domaine intellectuel tient à l'endroit où ce qu'on reconnaît comme important, ce sur quoi on met l'accent, vient se placer et laisse une empreinte sur l'interaction entre le sujet et son environnement. Ce qui est important dans l'expérience est semblable dans les deux domaines. La conception étrange qui veut qu'un artiste ne pense pas mais qu'un scientifique soit tout le temps en train de penser est le résultat de la conversion d'une différence de rythme et de ce sur quoi on met l'accent : celui qui pense à ce moment esthétique quand ses idées cessent d'être de simples idées pour devenir un ensemble constitué de sens pour un objet. L'artiste a sa problématique et il pense tandis qu'il travaille. Sa pensée est immédiatement matérialisée dans l'objet. À cause du caractère lointain de son but, le travailleur scientifique œuvre à l'aide de symboles, de mots et de signes mathématiques. L'artiste pense directement dans le médium dans lequel il est en train de travailler, et les termes dans lesquels il pense sont si proches de l'objet qu'il est en train de produire qu'ils se fondent tout de suite dans ce médium. » (*op. cit.*, pp. 15-16)

L'importance que Dewey accorde à l'expérience vécue et l'interprétation de l'art fait de lui un précurseur du postmodernisme. S'appuyant sur le concept de l'expérience, Dewey unit des polarités opposées – telles que la société et l'individu, l'émotion et l'intellect, la science et l'art, l'artiste et le spectateur, la subjectivité et l'objectivité (*op. cit.*, p. 297).

Le disciplinaire et le transdisciplinaire

Croiser les disciplines scolaires et les institutions demande une bonne connaissance de nos convictions (sur la nature d'une discipline et sur la façon de l'enseigner) ainsi qu'une bonne connaissance de nos identités professionnelles. Les disciplines sont des entités à la fois épistémologiques et sociales (Boix Mansilla et *als*, 2000). En tant qu'entités épistémologiques, elles incluent une conceptualisation particulière de concepts centraux, des corpus de connaissances traditionnelles, des formes de représentation (Eisner, 1982) et des méthodes d'enquête. Plutôt qu'une addition de compétences ou de faits, les disciplines sont des prismes à travers lesquels nous percevons et nous comprenons le monde. En tant qu'entité sociale, elles incluent des modèles de socialisation, des valeurs, des héros disciplinaires, et tout ceci est ancré dans la culture de la discipline, dans des organisations et dans des revues.

Il est donc évident que les disciplines ne peuvent pas être simplement juxtaposées. L'intégration organique est réciproque. Elle vise à fournir les prismes disciplinaires pour enrichir la compréhension des diverses disciplines. Les programmes disciplinaires et interdisciplinaires fonctionnent ensemble d'autant mieux qu'il y a une interaction entre les disciplines. L'apprentissage disciplinaire et transdisciplinaire peut être envisagé comme existant dans une tension productive réciproque. Les tensions sont vécues au niveau du programme pour le choix des sujets d'étude. Les problèmes pratiques qui peuvent émerger comprennent les questions suivantes : devrions-nous abandonner les compétences basées sur les buts traditionnels et chéris de la discipline ? devrions-nous utiliser un ensemble de critères différent quand, par exemple, nous débattons d'une discipline à l'intérieur de contextes socioculturels ? Ces tensions s'infiltrent jusqu'au niveau socio-institutionnel des structures existantes pour la collaboration, et requièrent d'être vigilant quant à la politique d'évaluation des élèves.

Nous ne devrions pas faire de compromis sur les types de savoirs et de compétences que nous percevons comme étant essentiels pour nos disciplines respectives. L'éducation qui est axée vers des formes de compréhension approfondies utilise la dialectique entre pratique disciplinaire ciblée et pratique transdisciplinaire large. Cette éducation peut aider les élèves à intégrer le savoir et les modes de pensée de différentes disciplines pour aiguiser leur intérêt et promouvoir une meilleure compréhension.

ÉTABLIR DES « ZONES DE PRATIQUE TRANSFORMATIVE »

Le problème le plus urgent est le suivant : comment trouver les moyens d'interagir et de travailler ensemble entre disciplines, professions et idéologies différentes ? Les cas positifs d'intégration se caractérisent par ce que j'appelle les « zones de pratique transformative » (TPZ) qui facilitent le travail en commun. Les TPZ fournissent des

espaces pour partager et écouter les idées des autres, leurs conceptions et leurs engagements, pour construire une relation de collaboration au-delà d'une seule discipline et d'une seule institution.

À l'origine, Judy Davidson Wasser et moi-même avons construit le concept de « zone interprétative » dans le cadre d'un projet de recherche comme, par exemple, le domaine intellectuel dans lequel des *chercheurs* travaillent de façon collective (Bresler, Wasser, Hertzog, Lemons, 1996 ; Wasser, Bresler, 1996).

Le terme de « zone » lui aussi est emprunté à des usages déjà existants dans d'autres disciplines – la psychologie, la linguistique, la théorie critique. Ils incluent la « zone de développement proximale » (1986) de Vygotski et les « zones de caractère » (1986) de Bakhtin, les « zones de contact » (1992) de Pratt et les « zones frontière » (1992) de Giroux. Les utilisations non scolaires comprennent la « zone de confort », la « zone d'accélération », la « zone démilitarisée », la « zone inter-courants ». Ce qu'on retrouve de commun à travers toutes ces notions de zones, qui fait écho à la conception que nous en avons, c'est qu'elles se réfèrent à des lieux instables, des régions de recouvrement et de contestation. C'est dans une zone que des forces inattendues se rencontrent, c'est dans une zone que de nouveaux défis surviennent, que des solutions doivent être inventées à l'aide des ressources disponibles. La notion de zone implique des processus dynamiques – échange, transaction, transformation, intensité.

Comme Bakhtin (1986), nous avons distingué des zones qui peuvent être situées historiquement et socialement, dans lesquelles des voix multiples convergent et divergent à travers les tensions imposées par les forces centripètes et centrifuges en action. Notez que les zones de pratique transformative diffèrent totalement du type de travail en équipe qui consiste à répartir les tâches entre les membres de l'équipe et à déléguer les responsabilités à certains. Les TPZ sont des espaces autant que des façons d'interagir et de penser ; dans ces espaces les participants sont touchés et souvent transformés par le processus. La somme – une *gestalt* – est plus grande que l'ensemble de ses parties.

Les zones interprétatives sont centrées sur l'interprétation et la fabrication des sens. Lorsqu'il s'agit de *travailler* ensemble sur plusieurs disciplines (comprenant des actions comme par exemple mettre au point un programme intégré), le but est une *pratique* améliorée. Le terme de « zone » implique l'existence de plusieurs parties, il implique de négocier, de rivaliser, d'interagir en adoptant différentes perspectives. Ainsi, on s'éloigne du rôle traditionnel du professeur, personne isolée et solitaire travaillant de façon indépendante au sein de sa classe, pour aller vers un rôle qui est ancré socialement, qui façonne et qui est lui même façonné. Le concept de polyphonie des voies est essentiel. Dans la zone de pratique transformative, les participants mettent en commun leurs différents domaines de connaissances, d'expériences, de

croyances, ils forgent de nouveaux programmes et explorent différents styles d'enseignement à travers les processus de pensée et d'action communes dans lesquels ils sont engagés. Ceci permet aux personnes qui sont formées et qui ont acquis la culture d'une discipline d'apprendre des personnes qui possèdent une autre discipline.

Le concept de « zone de pratique transformative », tout comme celui de « zone interprétative », combine deux traditions herméneutiques importantes et étroitement liées : la tradition philosophique, représentée par exemple par des penseurs tels que Dewey (1934) et Hans Georg Gadamer (1975) et celle qui puise ses sources dans l'anthropologie et le travail de Clifford Geertz (1973), Viktor Turner (1977) et Barbara Myerhoff (1977). La caractérisation des zones diffère selon le contexte et les aspects des interactions collectives qui sont mis en avant. Les zones vont du neutre (échafaudage) en passant par le conflictuel (frontières, luttes, guerres) jusqu'à l'amical (négociations, alliances, recouvrements).

Une grande attention constitue le socle sur lequel les zones de pratique transformationnelle reposent. En effet, à l'intérieur d'un groupe, il est nécessaire de contrôler sa propre subjectivité pour que le groupe puisse fonctionner avec un minimum d'harmonie. Les besoins individuels d'espace, de domination, de reconnaissance façonnent le fonctionnement d'un groupe. Dans notre groupe de recherche, nous avons trouvé important de discuter de ces problèmes pour comprendre notre subjectivité collective, identifier plutôt qu'éviter les points de tension, négocier quand il y a des différences et résoudre les conflits (Bresler, Wasser, Hertzog, Lemons, 1996). Nos discussions n'étaient pas toujours des discussions « de bon ton » comme le voudrait la tradition américaine. Parce que nos interprétations nous conduisaient souvent à examiner des valeurs, nos engagements personnels et professionnels donnaient lieu à réponses émotionnelles et des tensions. Le consensus n'était pas toujours le but recherché. Au contraire, dans ce travail collectif, nous avons pour but de comprendre l'enseignement des arts de façon plus complexe, en nous éloignant d'un discours relativement simpliste en faveur de l'enseignement des arts pour nous approcher d'une représentation complexe de cet enseignement qui permet la confrontation de nombreux points de vues différents.

Les ensembles de danse, de théâtre et de musique de chambre nous donnent des exemples utiles pour l'exploration des relations individuelles et de groupe et ils peuvent servir de puissants modèles pour travailler ensemble. Là, chaque membre a sa réplique et sa voix propre, les rôles individuels sont toujours importants, jamais perdus dans l'ensemble.

Quelques mises en garde : il est important de réaliser que la collaboration est un processus ardu, qui prend du temps et de l'énergie. De plus, il ne suffit pas de produire un travail collectif pour qu'on ait la garantie que les résultats seront plus porteurs de

sens, mieux pensés ou plus riches que ceux qu'un professeur isolé peut obtenir. Encore plus important, les zones transformatives ne peuvent être imposées. Elles sont caractérisées par l'ouverture, laissant des espaces pour l'exploration, l'établissement de connections et la découverte.

Imposer et prescrire des collaborations (à plus forte raison des transformations...) garantit l'échec de toute l'entreprise. Plutôt que de prescrire des résultats, il vaut mieux penser en termes de point de départ, en termes de conditions favorables aux zones productives, qui peuvent être élément facilitateur. Cela comprend les structures pour les réunions au sein desquelles on peut bâtir et entretenir des relations de confiance. Il est utile d'avoir une administration qui soit partie prenante, qui s'intéresse aux idées des professeurs et qui les encourage à réaliser ces idées. Ce qui a fait que les écoles qui ont participé au projet Getty ont réussi, a été la création de zones de pratiques transformatives dynamiques dans lesquelles les professeurs pouvaient partager des idées, repenser les conceptions et les buts qu'ils avaient, travailler avec d'autres pour en créer de nouveaux. Les écoles du projet Getty ont été sélectionnées sur la base de leur engagement à créer des espaces et des structures pour que les professeurs puissent se rencontrer, discuter, faire des projets et réfléchir. Ces structures, parfois hebdomadaires, parfois bi-hebdomadaires, ont généré des conversations fréquentes et informelles, qui ont permis de promouvoir le développement de buts partagés qui, au finish, ont donné lieu à une vision partagée. L'intégration des arts dans tous les contextes s'est pleinement épanouie lorsque ces structures collectives existaient mais a été beaucoup moins efficace en l'absence de ces structures.

78

Le débat sur la transdisciplinarité est nourri des changements fondamentaux qu'a subis notre perception de l'expertise enseignante au cours des 30 dernières années. Ces changements sont liés au contenu de l'expertise et à la reconnaissance du niveau de recherche que les professeurs atteignent dans leur processus d'enseignement (cf. Schön, 1983 ; Elliot, 1987). Les professeurs sont les experts, et ce sont eux qui portent la responsabilité de la conception du programme et de sa réalisation. Il est donc très important que dans la transdisciplinarité le confort émotionnel et intellectuel des professeurs soit considéré comme essentiel – un point de vue qui figure rarement dans les réformes des programmes.

BIBLIOGRAPHIE

- BAKHTIN M. (1986). – *Speech genres and other late essays* (V. McGee, Trans. C. Emerson, M. Holquist, eds.), Austin, TX, University of Texas Press.
- BOIX MANSILLA V. W., MILLER C., GARDNER H. (2000). – «On disciplinary lenses and interdisciplinary work», in S. Wineburg, P. Grossman (eds.), *Interdisciplinary curriculum: Challenges to implementation*, New York, Teachers College Press, pp. 17-38.
- BRESLER L. (1993a). – «Teacher knowledge in music education», *Council of Research in Music Education*, 106, pp. 1-22.
- BRESLER L. (1993b). – «Music in a double-bind: Instruction by non-specialists in elementary schools», *Council of Research in Music Education*, 115, pp. 1-13.
- BRESLER L. (1995). – «The subservient, co-equal, affective and social integration style of the arts», *Arts Education Policy Review*, 96 (5), pp. 31-37.
- BRESLER L. (1996). – «Traditions and change across the arts: Case studies of arts education. *International Journal of Music Education*, 27, pp. 24-35.
- BRESLER L. (1997). – *General issues across sites: The role of the arts in unifying high school curriculum*, A report for the College Board/Getty Center for the Arts.
- BRESLER L. (2002a). – «The transformative zone in international qualitative research», in L. Bresler, A. Ardichvili (eds.), *Multiple paradigms for international research in education: Experience, theory and practice*, New York, Peter Lang, pp. 39-81.
- BRESLER L., ARDICHVILI A. (eds.) (2002). – *Multiple paradigms for international research in education: Experience, theory and practice*, New York, Peter Lang.
- BRESLER L, WASSER J., HERTZOG N., LEMONS M. (1996). – «Beyond the lone ranger researcher: Teamwork in qualitative research», *Research Studies in Music Education*, 7, pp. 15-30.
- BROUDY H. (1972). – *Enlightened cherishing*, Urbana, IL, University of Illinois Press.
- DETELS C. (1999). – *Soft boundaries: Re-visioning the arts and aesthetics in American education*, Westport, Connecticut, Bergin & Garvey.
- DEWEY J. (1934). – *Art as experience*, New York, Perigee Books.
- EISNER E. (1982). – *Cognition and curriculum*, New York, Macmillan.
- ELLIOT J. (1987). – Educational theory, practical philosophy and action research, *British Journal of Educational Studies*, 35 (2), pp. 149-169.
- FULLAN M. (1982). – *The meaning of educational change*, New York, Teachers College Press.
- GADAMER H. G. (1975). – *Truth and method*. (J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Eds, and Trans. ; 2nd rev. ed.), New York, Crossroad.
- GEERTZ C. (1973). – *The Interpretation of cultures*, New York, Basic Books.
- GIROUX H. (1992). – *Border crossings*, New York, Perigee Books.
- LAVE J., WENGER E. (1991). – *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, New York, Cambridge University Press.
- MYERHOFF B. (1977). – *Number our days*, New York, Touchtone.
- PRATT M. (1992). – *Imperial eyes*, New York, Routledge.

SARASON S. (1990). – *The predictable failure of educational reform: Can we change course before it's too late?* San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

SCHÖN D. A. (1983). – *Reflective practitioner: How professionals think in action*, New York, Basic Books.

STAKE R., BRESLER L., MABRY L. (1991). – *Custom and cherishings: The arts in elementary schoooners*, Urbana, IL, Council for Research in Music Éducation.

TURNER V. (1977). – *The ritual process: Structure and anti-structure*, New York, Cornell, University Press.

WASSER J., BRESLER L. (1996). – « Working in the interpretive zone: Conceptualizing collaboration in qualitative research teams », *Educational Researcher*, 25 (5), pp. 5-15.

WENGER E. (1998). – *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*, New York, Cambridge University Press.

VYGOTSKI L. (1986). – *Thought and language* (A. Kozulin, Trans. & Ed.), Cambridge, MA, Cambridge University.